

**A CONCEPÇÃO DIALÓGICA
DE *LiNGUAgeM* E
SUAS REVERBERAÇÕES NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**



Organizadoras:
Carmen Teresinha Baumgärtner
Sueli Gedoz
Terezinha da Conceição Costa-Hübes

**A concepção dialógica de linguagem
e suas reverberações no ensino de
Língua Portuguesa**



**Carmen Teresinha Baumgärtner
Sueli Gedoz
Terezinha da Conceição Costa-Hübes
(Organizadoras)**

**A concepção dialógica de linguagem
e suas reverberações no ensino de
Língua Portuguesa**

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.

Carmen Teresinha Baumgärtner; Sueli Gedoz; Terezinha da Conceição Costa-Hübes [Orgs.]

A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 388p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0260-0 [Digital]

1. Concepção dialógica. 2. Linguagens. 3. Ensino de línguas. 4. Língua portuguesa. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

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

2022

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS REVERBERAÇÕES	9
-----------------------------------------------------------------------	----------

Carmen Teresinha Baumgärtner

Sueli Gedoz

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

1ª PARTE - REFLEXÕES EM PAUTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

ESTUDO SOCIOLÓGICO-DIALÓGICO DA LINGUAGEM: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS	21
---------------------------------------------------------------------------	-----------

Rodrigo Acosta Pereira

Rosângela Hammes Rodrigues

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA ENUNCIATIVA E DISCURSIVA	39
----------------------------------------------------------------------------	-----------

Carmen Teresinha Baumgärtner

A INTERAÇÃO DISCURSIVA	57
-------------------------------	-----------

Sueli Gedoz

CRONOTOPO: MUITO ALÉM DO TEMPO E DO ESPAÇO	73
---------------------------------------------------	-----------

Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz

IDEOLOGIA, SIGNO SOCIAL E SIGNO IDEOLÓGICO	101
---------------------------------------------------	------------

Fernando Arthur Gregol

ENUNCIADO: UNIDADE CONCRETA DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA	127
--------------------------------------------------------------	------------

Leliane Regina Ortega

**A DIMENSÃO SOCIAL E VERBO-VISUAL DOS
GÊNEROS DO DISCURSO** 159

Tatiana Fasolo Bilhar de Souza

**2ª PARTE - REVERBERAÇÕES DA CONCEPÇÃO
DIALÓGICA DE LINGUAGEM NA PRÁTICA
DOCENTE**

**SUJEITO, ALTERIDADE E EXCEDENTE DE VISÃO NO
PAPEL SOCIAL DOCENTE** 189

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

**DE LEITOR A MEDIADOR: EXPERIÊNCIAS DA
FORMAÇÃO DOCENTE** 207

Madalena Benazzi Meotti

Mirian Schröder

**ENTONAÇÃO VALORATIVA EM ATIVIDADES COM
TIRINHA DE QUADRINHOS** 227

Renilson José Menegassi

**GÊNEROS DISCURSIVOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS
DE LINGUAGEM: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** 253

João Carlos Rossi

Madalena Benazzi Meotti

**LEITURA VISUAL DE TIRINHAS: AMPLIANDO OS
CAMINHOS DA LEITURA EM SALA DE AULA** 271

Alex Meneghete Vaz

Ana Caroline Montrezol Diniz

REFLEXOS E REFRAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LEITURA E ESCRITA COM A TEMÁTICA “VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER”	281
Lorena Brito de Castro Michelly Dayane Soares Nogueira	
ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DE ENUNCIADOS NO GÊNERO TIRA	309
Jocieli Aparecida de Oliveira Pardiniho Lays Maynara Favero Fenilli Neil Franco	
A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DA DISCÊNCIA E DA DOCÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DE UMA ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	333
Gercilene Vale dos Santos Missilene Silva Barreto	
VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM CANÇÕES	363
Maria Letícia Naime-Muza Alessandra Benicchio Muramatsu	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	377

PRIMEIRAS PALAVRAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS REVERBERAÇÕES

Carmen Teresinha Baumgärtner
Sueli Gedoz
Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Entre maio e setembro de 2022 desenvolvemos um Projeto de Extensão¹ voltado para a formação continuada de docentes da Educação Básica. Sob o título *A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E SUAS REVERBERAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA*, o objetivo foi aprofundar aspectos temáticos dos escritos do Círculo de Bakhtin e suas (re)enunciações em estudos contemporâneos, na perspectiva de alargar/aprofundar conhecimentos que pudessem ampliar compreensões e práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa (LP), sustentadas pela concepção dialógica de linguagem. A proposta foi organizada para aprofundamento teórico – na sua relação com a prática de ensino de Língua Portuguesa – visando o encorpamento de vozes para promover a concepção dialógica da linguagem dentro da abordagem do método sociológico.

A formação ocorreu de forma remota, on-line, síncrona, com encontros quinzenais, no período noturno. A princípio houve 333 inscrições. Destas, 48% eram professores(as) da Educação Básica – Anos iniciais; 19%, da Educação Básica – Anos Finais e/ou Ensino Médio. Os demais se dividiram entre alunos da graduação (13%), mestrado (7%), doutorado (5%) e professores do ensino superior (8%). Ao final, concluiu-se com 89 participantes, sendo destes 52%

¹ Vinculado ao Centro de Educação Comunicação e Artes – CECA, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cadastrado sob nº CR 63495/2022 na Pró-Reitoria de Extensão da Unioeste

professores(as) da Educação Básica – Anos iniciais; 22%, da Educação Básica – Anos Finais e/ou Ensino Médio. Os demais se dividiram entre alunos do mestrado (7%), doutorado (11%) e professores do ensino superior (8%), conferindo a estes um certificado de 70 horas, distribuídas entre leitura dos textos discutidos (encaminhados antecipadamente) e a presença síncrona nos encontros.

Em cada encontro, as reflexões foram conduzidas por um(a) docente diferente, perfazendo, assim, um total de 12 encontros, os quais se voltaram para os seguintes conceitos: a) Alteridade, dialogismo e discursos (Profa. Carmen Teresinha Baumgärtner); b) Ideologia, signo social e ideológico (Prof. Fernando Arthur Gregol); c) Sujeito, alteridade e excedente de visão (Profa. Terezinha da Conceição Costa-Hübes); d) Campo de atividade humana, gêneros do discurso, texto enunciado (Profa. Leliane Regina Ortega); e) Dimensão extraverbal e verbo-visual do gênero do discurso Profa. Tatiana Fasolo Bilhar de Souza; f) Método sociológico (Prof. Rodrigo Acosta Pereira). Com base em tais reflexões, foram conduzidos outros quatro encontros procurando estabelecer aproximações entre a concepção dialógica de linguagem e as práticas de oralidade (Prof. Renilson José Menegassi), leitura/escuta (Profa. Sueli Gedoz), análise linguística/semiótica (Profa. Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz) e produção textual (João Carlos Rossi) no ensino de LP. Para finalizar o processo de estudo, os dois últimos encontros ficaram disponíveis aos docentes participantes que quisessem socializar alguma vivência de sala de aula, embasada em tal concepção de linguagem.

Cada encontro registrou uma participação muito expressiva dos inscritos, que interagiram com os demais colegas por meio do chat ou microfone/vídeo para expressar compreensões, dúvidas e/ou angústias. Tal participação foi possível porque entende-se que, em um processo de formação continuada, é importante que “[...] todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e

suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 56²).

Pode-se dizer que o diálogo ocorreu entre todos que quiseram e estavam dispostos a dialogar, uma vez que se partiu do princípio de que “[...] a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205³). Logo, no processo de estudos empreendido, embora houvesse uma pessoa coordenando as reflexões em cada encontro, não cabia somente a ela falar; todos tinham direito à palavra.

De todo esse processo de estudos nasceu o interesse em organizar este livro, em forma de coletânea, com o propósito de registrar e propagar ainda mais as reflexões que foram empreendidas no decorrer do percurso. Assim, para além dos professores que coordenaram cada encontro, os demais participantes também foram convidados a socializar, por meio da produção de um capítulo, uma vivência de ensino amparada na concepção dialógica de linguagem.

Dado o convite, o livro se configurou com 16 capítulos, os quais, tendo em vista o foco dado às reflexões, foram divididos em duas partes. Na primeira parte, intitulada como REFLEXÕES EM PAUTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA, constam 07 (sete) capítulos que se voltam, de forma predominante, para os conceitos bakhtinianos que, de alguma forma, se fizeram presentes durante a formação. Na segunda parte, nominada como REVERBERAÇÕES DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM NA PRÁTICA DOCENTE, agrupam-se 09 (nove) capítulos que procuram estabelecer alguma aproximação entre esta concepção de linguagem, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

² MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

³ VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

A primeira parte do livro inicia-se com o capítulo *Estudo sociológico-dialógico da linguagem: reflexões introdutórias*, organizado por Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues. No texto, os autores promovem algumas reflexões que retomam considerações de M. Bakhtin, V. Volochínov e P. Medviédev em torno de um olhar sociológico e dialógico para os estudos linguísticos. Para isso, dialogam com os leitores, buscando não apenas reenunciar considerações fundantes sobre a linguagem nesse campo de estudos como, por conseguinte, visando problematizá-las à luz de seus próprios pressupostos teóricos e metodológicos.

No capítulo seguinte - *Ensino de língua portuguesa em perspectiva enunciativa e discursiva* – a autora, Carmen Teresinha Baumgärtner, promove uma reflexão sobre sua compreensão a respeito dos conceitos de *alteridade*, *dialogismo* e *discursos*, com base em estudos do Círculo de Bakhtin, relacionando-os à perspectiva enunciativa e discursiva de linguagem assumida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao ensino de língua portuguesa na escola.

Dando prosseguimento às reflexões, tem-se o capítulo *A interação discursiva*, produzido por Sueli Gedoz. Nele, a autora se propõe a aprofundar o entendimento sobre interação discursiva e a apontar seu entrelaçamento com outros conceitos basilares produzidos pelo Círculo de Bakhtin. Para além disso, procura relacionar a temática ao ensino e ao trabalho com a língua e à linguagem na escola, mostrando como a interação discursiva situa-se (ou não) nas concepções de linguagem subjacentes ao ensino da língua e às práticas desenvolvidas em sala de aula.

No capítulo *Cronotopo: muito além do tempo e do espaço*, a autora Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz apresenta uma reflexão acerca do conceito de cronotopo conforme pressupostos discutidos por Bakhtin e o Círculo, re(significado) em leituras de vários autores contemporâneos. Seu objetivo é ratificar o cronotopo como categoria discursiva, elemento concretizador dos enunciados materializados nos diversos gêneros do discurso, que possibilita aprofundar a

experiência de compreensão, expressão e criticidade dos sujeitos ao interagirem com e por meio das práticas de linguagem.

Em *Ideologia, signo social e signo ideológico*, Fernando Arthur Gregol apresenta discussões pontuais a respeito de como se constituem os conceitos de *ideologia, signo social* e *signo ideológico* no ideário das discussões do Círculo de Bakhtin. Embora se trate de reflexões teóricas, o autor se propõe a não perder de vista a relação desses conceitos com o ensino na Educação Básica. Para isso, ao longo do texto apresenta algumas discussões em relação à sala de aula e aos documentos oficiais que dão suporte à educação brasileira, especialmente no que tange à formação linguística em língua materna.

O capítulo intitulado *Enunciado: unidade concreta da comunicação discursiva* – é de autoria de Leliane Regina Ortega. No texto, a autora tem por objetivo apresentar considerações teórico-metodológicas a respeito da compreensão de *enunciado* a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochínov, destacando a relação intrínseca desses conceitos com outros como: gêneros do discurso, signo ideológico, autoria, acabamento, texto e discurso. Defende que a compreensão desses conceitos, a partir da teoria enunciativa-discursiva da linguagem, é essencial para superar estudos simplificados da vida do discurso.

Fechando a primeira parte do livro, encontra-se o texto *A dimensão social e verbo-visual dos gêneros do discurso*, cuja autoria é de Tatiana Fasolo Bilhar de Souza. Nele, a autora tem como objetivo discutir, a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, sobre a língua(gem) e a dimensão social e verbo-visual dos gêneros do discurso. Para isso, procura entremear, à discussão teórica sobre a concepção dialógica de linguagem e os gêneros, a análise de um enunciado moldado no gênero discursivo reportagem perfil, pertencente à esfera social jornalística.

Na segunda parte do livro – REVERBERAÇÕES DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM NA PRÁTICA DOCENTE – os autores procuram estabelecer reflexões sobre a formação e o papel social docente subsidiado pela compreensão

dialógica de linguagem. Para além disso, apresentam-se vivências de sala de aula com o ensino de língua portuguesa concretizado em práticas de oralidade, leitura/escuta, análise linguística/semiótica e produção (oral e escrita) de textos, amparadas em tal concepção de linguagem.

No primeiro capítulo dessa segunda parte, a autora Terezinha da Conceição Costa-Hübes promove uma reflexão sobre *Sujeito, alteridade e excedente de visão no papel social docente*. Seu objetivo é refletir sobre esses conceitos, amparados nos escritos do Círculo de Bakhtin, na sua relação com o *ato responsável* do sujeito professor. Para isso, levanta os seguintes questionamentos que direcionam suas reflexões: qual a importância de o sujeito docente ter consciência de sua alteridade nas interações que estabelece com seus alunos? Que implicações têm o excedente de visão no ato responsável do docente? A autora procura vivificar tais conceitos quando os situa em relação ao papel social docente.

Em seguida, o capítulo intitulado *De leitor a mediador: experiências da formação docente*, das autoras Madalena Benazzi Meotti e Mirian Schröder apresenta uma experiência vivenciada na formação inicial docente. Socializam três atividades práticas voltadas ao ensino de leitura, desenvolvidas junto a acadêmicos de um curso de Letras: a primeira com os calouros e voltada à análise da leitura em livro didático; a segunda envolve uma equipe do Pibid (1º e 2º ano) e o uso de tecnologias para o ensino de língua, especificamente da habilidade leitora; e a terceira volta-se para a prática realizada com acadêmicos do 3º e do 4º ano do curso, com o intuito de orientar a produção de exercícios de leitura.

Com o propósito de explorar a prática da oralidade na sua relação com a leitura e a produção textual, Renilson José Menegassi organiza o texto *Entonação valorativa em atividades com tirinha de quadrinhos*, no qual apresenta a entonação valorativa como um elemento do discurso, discutido pelo Dialogismo, e como um elemento a ser explorado no ensino de línguas. Para tanto, descreve e analisa as manifestações de entonação valorativa nos quadrinhos que compõem tirinhas, para se apresentar possibilidades de

atividades que permitam o trabalho de produção de sentidos com a entonação valorativa.

Com o propósito de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas da oralidade e da escrita, João Carlos Rossi e Madalena Benazzi Meotti socializam uma prática com a linguagem no texto *Gêneros discursivos e as práticas sociais de linguagem: uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa*. Essa prática envolveu alunos do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, da rede particular de ensino, promovendo o contato com a modalidade formal da língua portuguesa, por meio de um concurso de oratória. Pautados na concepção de linguagem como forma de interação, os autores apresentam uma proposta de trabalho com vistas a abordar a função social dos gêneros estudados na escola, nesse caso, o dissertativo-argumentativo, envolvendo temáticas que dialogassem com problemas sociais relevantes. A análise da atividade evidenciou a importância da criação de eventos pedagógicos que possibilitem aos alunos serem protagonistas, para que possam também utilizar a linguagem em contextos formais de interação.

No capítulo que vem a seguir – *Leitura visual de tirinhas: ampliando os caminhos da leitura em sala de aula* – Alex Meneghete Vaz e Ana Caroline Montrezol Diniz relatam duas experiências didático-pedagógicas de leitura baseadas na Concepção Dialógica de Linguagem do Círculo de Bakhtin. As experiências foram realizadas em uma turma de 4º ano, Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal e reafirmam o quão é necessário o professor trabalhar com seus alunos a partir de bases teórico-metodológicas sólidas e que permitam os discentes se manterem em uma perspectiva linguístico-discursiva, ou seja, a linguagem voltada para a interação.

No capítulo seguinte, as autoras Lorena Brito de Castro e Michelly Dayane Soares Nogueira registram uma experiência envolvendo *Reflexos e refrações sobre os processos de elaboração e implementação de um projeto de leitura e escrita com a temática “violência contra a mulher”*. Para isso, em seu relato refletem acerca da

elaboração e implementação de um projeto de leitura e escrita com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede estadual, a partir do trabalho com o gênero miniconto, cuja temática foi “Violência contra a mulher”. Com base em pressupostos do Círculo de Bakhtin, o projeto objetivou contribuir para os estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, tanto nas habilidades de leitura quanto de escrita, em perspectiva dialógica.

Os autores Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino, Lays Maynara Favero Fenilli e Neil Franco, por sua vez, organizam o capítulo intitulado *Encaminhamentos didáticos para leitura e análise linguística/semiótica de enunciados no gênero tira*. A partir da seleção de enunciado do gênero tira, apresentam possíveis encaminhamentos didáticos que podem ajudar professores/as da Educação Básica a construir um trabalho dialógico com as práticas de leitura e análise linguística/semiótica. Partem do princípio de que essas práticas se imbricam no momento da interação com o texto na sala de aula e que ambas podem contribuir para a compreensão crítica e reflexiva dos enunciados que são ideologicamente valorados por nascerem no bojo das relações sociais.

Gercilene Vale dos Santos e Missilene Silva Barreto escrevem sobre *A constituição dialógica da discência e da docência: um olhar a partir de uma atividade de análise linguística no 9º ano do Ensino Fundamental*. No capítulo, as autoras se propõem a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dialógica da linguagem, a partir de uma atividade de análise linguística implementada numa turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública de Macapá/AP. Trata-se da elaboração e implementação de uma atividade de ensino e aprendizagem, envolvendo a oralidade, a leitura, a análise linguística e a produção textual, relacionada ao tema fome, a partir do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira. O trabalho mostra que a constituição dialógica discente e docente se fortalecem à medida que o professor conduz a sua prática a partir das demandas sociais e das necessidades de aprendizagem, de modo que refrata uma

avaliação também dialógica porque promove o processo ação-reflexão-ação.

Por fim, Maria Leticia Naime-Muza e Alessandra Benicchio Muramatsu apresentam *Vivências pedagógicas com canções*. No texto, as autoras defendem a canção como um gênero do discurso que oportuniza as aprendizagens do léxico, da compreensão leitora, da autoria e da análise linguística aos estudantes do Ensino Fundamental. Para isso, relatam duas experiências vivenciadas em uma escola da rede privada na cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, e de uma escola da rede pública municipal de Florianópolis, estado de Santa Catarina.

Com a organização deste livro atesta-se que os estudos empreendidos por meio da formação continuada, além de promoverem a escuta, a partilha de pensamentos, de ideias, de conhecimentos, de experiências, de conflitos, de tensões, podem incentivar os docentes a se reconhecerem como produtores de conhecimentos que podem e devem ser socializados também por meio do texto escrito.

O ato de ler, ouvir, refletir sobre determinado embasamento teórico possibilita ter acesso a uma nova realidade, constituída pelo outro. É com o acesso ao conhecimento que “[...] eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 373-374⁴). E assim, ao compreender a si mesmo, compreende-se, no ensino, as necessidades dos outros que estão em busca de formação.

Fundado no princípio da alteridade, este livro apresenta estudos realizados por professores em contexto de formação continuada, e explícita, por meio de seus discursos, de relações dialógicas que instauram, experiências de ensino tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, orientadas pela filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. O livro mostra que a

⁴ BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

discussão sobre a formação continuada e sobre o ensino de língua portuguesa, feita com professores, e não sobre professores, constitui-se em importante diálogo sobre responsabilidades e responsabilidades que o ato ético educativo compreende. Espera-se que o conjunto de capítulos deste livro suscite ressonâncias dialógicas, por meio de contrapalavras, para a continuidade do diálogo, e para avanços no que concerne a compreensões sobre o trabalho docente.

1ª PARTE
REFLEXÕES EM PAUTA
NA FORMAÇÃO CONTINUADA

ESTUDO SOCIOLÓGICO-DIALÓGICO DA LINGUAGEM: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Rodrigo Acosta Pereira
Rosângela Hammes Rodrigues

INTRODUÇÃO

Diferentes abordagens orientam o estudo da linguagem no campo dos estudos linguísticos. Desde caminhos sistêmico-formais a rotas enunciativo-discursivas, os estudos linguísticos contemporâneos são balizados por plurais matizes teórico-metodológicos. Sob essa perspectiva, nossas reflexões neste capítulo se consociam aos estudos sociológico-dialógicos que, dado seu escopo linguístico-filosófico, respondem aos escritos do que, no Brasil, se convencionou chamar de Círculo de Bakhtin. Em outras palavras, nossas reflexões retomam algumas das considerações de M. Bakhtin, V. Volochínov e P. Medviédev em torno de um olhar sociológico e dialógico para os estudos linguísticos.

Nossas reflexões não são exaustivas e nem encerram as discussões. Pelo contrário, se colocam como 'aberturas ao diálogo', buscando não apenas reenunciar considerações fundantes sobre a linguagem nesse campo de estudos como, por conseguinte, visando problematizá-las à luz de seus próprios pressupostos teóricos e metodológicos. Para tanto, vamos partir da concepção de 'discurso', percorrendo outras rotas que se balizam pelos conceitos do conjunto das obras do Círculo, tais como cronotopo, enunciação, gêneros do discurso, ideologia e avaliação social.

Nesse percurso, cabe ressaltar, que nosso objetivo é refletir sobre o trabalho com a linguagem sob as lentes do social, da língua viva e concreta, a língua nas interações. Com isso, vamos retomando conceitos do Círculo com o intuito de serem entendidos

como ‘balizadores’ do estudo linguístico e não como ‘categorias pré-definidas’ a serem aplicáveis em estudos da língua. Desse modo, nossa compreensão é que os conceitos mobilizados no conjunto da obra do Círculo nos permitem, dentre outras questões, entendermos como podemos estudar a linguagem à luz das interações sociais, a linguagem na vida.

CONCEITOS BALIZADORES DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICO-DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Como já dito na introdução, estudar a linguagem pode nos conduzir a diferentes caminhos teórico-metodológicos. No início do século XX, Volochínov (2013e [1928]) já explicava que haveria duas tendências do pensamento linguístico ocidental voltadas aos estudos da *linguagem*: (i) uma tendência linguístico-filosófica voltada ao ato criativo mental de sujeitos – estudo subjetivista – e (ii) uma tendência linguístico-filosófica voltada à imanência do sistema da língua – estudo objetivista. Diferente das duas tendências, o autor apresenta suas considerações sobre o estudo social da linguagem, à luz das interações sociais.

Um estudo que não se voltaria à compreensão da linguagem como representação do pensamento de um sujeito abstraído das relações com outrem, nem de um estudo que se cristalizaria na construção sistêmico-formal da linguagem como estrutura imanente, a proposta do estudo social, visto sob o olhar de Volochínov (2013e [1928]), se colocaria como um novo paradigma de estudos linguísticos na primeira metade do século XX. A língua não mais vista como atos criativos individuais de representação do pensamento humano, ou como um sistema voltado a si mesmo, mas a língua vista sob as lentes de sua realização viva nas interações sociais. Essa discussão já orienta umas das questões fundantes de uma abordagem sociológico-dialógica, o estudo social da língua sob o escopo das interações na/da vida (VOLOCHÍNOV, 2013d [1926]).

Partindo da concepção de linguagem, podemos afirmar que, nessa concepção social de estudos linguísticos, a língua não é vista como forma, estrutura ou sistema, mas entendida como *discurso*. Para Bakhtin (2008 [1963]), discurso é a língua viva, a língua real, a língua concreta, a língua nas relações intersubjetivas, a língua que nos rodeia social, histórico, cultural e politicamente. Engendrada em forças de estratificação social (BAKHTIN, 1998 [1975]) e saturada de ideologias (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]) e avaliações sociais (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), a língua da vida é a língua da heteroglossia, do plurilinguismo, das línguas sociais (BAKHTIN, 1998 [1975]). O discurso é a arquitetônica da língua viva, entretecida ideológico-valorativamente por forças e línguas de estratificação e das classes sociais. O discurso é o escopo a partir do qual o estudo da língua passa de um panorama essencialmente sistêmico-formalizado para uma abordagem dos usos linguísticos na vida social. Se é na vida social que o discurso se constitui e funciona, este só pode existir sob as amplitudes do tempo e do espaço.

As amplitudes do tempo e do espaço, segundo Bakhtin (1998 [1975]); 2008 [1963]), dizem respeito ao *cronotopo*. O cronotopo é a ancoragem espaço-temporal de constituição dos sentidos do discurso. Todo cronotopo regulariza um enquadre do mundo, uma posição de/no/com o mundo e com a vida, engendrado em visões da realidade e imagem de um sujeito no/com/para o mundo. Sem as amplitudes espaço-temporais o discurso não existe, orbita no vácuo, sem qualquer vida. São as restrições cronotópicas que permitem referências e orientações de sentido no discurso que, dado seu matiz em um tempo e em um espaço da vida, reverberam projeções semântico-ideológico-axiológicas da história, da cultura, da política, das crenças, dos ideais, dentre outras coerções do mundo da vida. O cronotopo é o que Bakhtin (1998 [1975]) entende por “[...] uma ligação particular do homem e de todas as suas ações e peripécias com o mundo espaço-temporal [...]” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 282). Se todo discurso é a língua viva ancorada em amplitude espaço-temporais da vida social, como esse discurso se

materializa e, por conseguinte, medeia nossas interações? Todo discurso se materializa na forma concreta de *enunciados*.

Os enunciados são unidades da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1979]). Na abordagem sociológico-dialógica, os enunciados se diferem das orações, frases ou palavras-isoladas. Enquanto os enunciados são unidades discursivas e, portanto, unidades de análise da língua vista como discurso, as orações, frases e palavras-isoladas são vistas como unidades convencionais e, dessa forma, unidades formais da língua como sistema. Ao estudar a língua sob um viés que a entende nas interações, nossa unidade de trabalho são os enunciados. Estudar os enunciados é estudar a língua em seu contexto de uso. Sob esse panorama, Bakhtin (2003 [1979]) explica que entre as unidades discursivas – os enunciados – e as unidades convencionais – as orações, frases e palavras-isoladas – há diferenças fundantes, ou seja, as unidades discursivas se diferem das unidades convencionais em função de feições constitutivo-funcionais.

Os enunciados se constituem como tais a partir do engendramento de três feições que se entretecem na sua constituição e funcionamento: (i) alternância de sujeitos do/no discurso; (ii) conclusibilidade e (iii) expressividade. Essas três feições somente caracterizam os enunciados e são, portanto, os elementos que os diferem das unidades sistêmicas da língua, como as orações, frases e palavras-isoladas. Além disso, todas as três feições são balizadas pelas condições sociais de produção, circulação e recepção dos enunciados – as esferas e as situações de interação (que discutimos a seguir).

Sobre a alternância de sujeitos, podemos compreender que todo uso da língua, na forma de enunciados, implica a participação de sujeitos – sujeito autor e sujeito-interlocutor. Não há enunciados sem autoria e sem interlocutor. Todo enunciado é bilateral (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930]), pois parte de um sujeito e se direciona a outro. Na interação, esses sujeitos podem estar face-a-face ou serem potenciais (interlocutores previstos, por exemplo, se coloquem na posição de leitores da obra do Círculo). Toda

enunciação demanda interlocução, ou seja, a troca de posições de sujeitos na interação – autor que se torna interlocutor e vice-versa. Ademais, a alternância de sujeitos implica responsividade, dado que todo enunciado, nas interações, é sempre responsivo e baliza diferentes relações interpessoais – hierárquicas, (as)simétricas, (in)formais, (im)personais etc., a depender dos lugares, posições e classes sociais dos interlocutores.

Outra particularidade dos enunciados é a conclusibilidade, a possibilidade do enunciado ser relativamente conclusivo, acabado, compreendido. Para Bakhtin (2003 [1979]) é como se todo enunciado apresentasse um certo '*dixi* conclusivo', isto é, um potencial de acabamento, ao ponto que os interlocutores pudessem compreendê-lo nas situações de interação. Esse relativo acabamento pelo *dixi* conclusivo se dá por meio da inter-relação de três instâncias: (a) a exauribilidade semântico-objetal; (b) a vontade discursiva do sujeito; e (c) as formas tipificadas dos enunciados. Acerca da exauribilidade semântico-objetal, podemos entender que todo enunciado tem algo a dizer, um conteúdo temático a ser dito. Mas, dadas as demandas da interação, um certo acabamento precisa ser realizado e, como isso, o sujeito-autor tende a 'exaurir' os sentidos do objeto (do conteúdo) de seu enunciado. Esse relativo fechamento dos sentidos de um determinado tópico/conteúdo é uma das feições do *dixi* conclusivo – a exauribilidade semântico-objetal. Além disso, todo sujeito-autor tem um projeto de dizer, uma visada discursiva por traz que direciona e organiza seu enunciado para outrem. Os objetos semânticos dos enunciados não são aleatórios, mas respondem à vontade discursiva do sujeito-autor, seu projeto de dizer na interação. Mas para concluir seu projeto de dizer, o sujeito-autor organiza seus enunciados sob as lentes da interação, o que implica na tipificação desse enunciado na forma de um gênero do discurso (falaremos sobre gêneros do discurso a seguir). Bakhtin (2003 [1979]) explica que só falamos na forma de gêneros do discurso e que sem essas formas sociais típicas de enunciar, a comunicação seria impossível. Os gêneros

organizam nossa comunicação como, por conseguinte, realizam discursivamente o *dixi* conclusivo da enunciação.

Outra particularidade da enunciação é sua expressividade. Nenhum enunciado é neutro, isto é, 'opaco de valores'. Pelo contrário, todo enunciado traz uma certa tonalidade, uma certa avaliação projetada pelo sujeito-autor em sua enunciação. Essa forma de se relacionar de forma expressiva com seu enunciado é uma das feições da conclusibilidade. Toda vez que nos comunicamos, nos utilizamos de enunciados valorativos, que reverberam nosso projeto de dizer e a avaliação sobre a interação. Com isso, alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade e expressividade caracterizam os enunciados como unidades da comunicação discursiva e, por consequência, os diferenciam das unidades convencionais da língua – orações, frases e palavras-isoladas. Mas precisamos ratificar que todo enunciado se tipifica socialmente na forma de *gêneros do discurso*.

Os gêneros do discurso são enunciados relativamente tipificados nas esferas sociais de atividades humanas. Em outras palavras, os gêneros do discurso são enunciados que, das suas feições constitutivo-funcionais tipificadas a partir das demandas das situações de interação, tornam-se relativamente estabilizados à luz das reverberações das esferas sociais. Todo gênero do discurso se constitui e funciona a partir das coerções das esferas sociais da atividade humana. As esferas são espaços sociais ideologicamente formados nos quais e a partir dos quais os gêneros nascem, circulam e são recebidos nas interações. As esferas trazem consigo sempre ideologias e valorações típicas de seu espaço – pensem as esferas da religião, da escola, do jornalismo, da universidade etc. Toda esfera baliza seus gêneros à luz de suas feições semântico-ideológico-avaliativas que não apenas os saturam nesses sentidos como a partir deles realizam seu funcionamento nas interações. As esferas, portanto, regularizam, tipificam e saturam ideologicamente os gêneros do discurso. No interior das esferas se engendram as situações de interação.

As situações de interação são os espaços sociais nos quais os sujeitos se engajam nas mais variadas interlocuções. As situações de interação são orientadas a partir de horizontes do tempo e do espaço, do conteúdo objetual e dos valores/avaliações que orbitam nesse espaço (VOLOCHÍNOV, 2013d [1926]). Com isso, tais horizontes (espacial, temporal, objetual e valorativo) se entrecruzam construindo a baliza que referencia os sentidos dos gêneros do discurso. São nas situações de interação que sujeitos-autores e sujeitos-interlocutores interagem a partir da mediação dos gêneros do discurso.

Nas interações também se relacionam certos horizontes aperceptivos (do sujeito-autor e do sujeito-interlocutor) que balizam os sentidos e a organização da enunciação. Tais horizontes seguem ancoragens sociais, históricas, culturais, político-econômicas das mais variadas ordens que, por sua vez, refletem e refratam sentidos nos gêneros em função de lugares, posições e classes sociais dos sujeitos que interagem sob as lentes desses horizontes. Os gêneros do discurso respondem axiologicamente a essas demandas.

Além disso, todo gênero do discurso se constitui a partir de elementos que relativamente o estabilizam nas interações: o conteúdo objetual, o estilo e a composição. Não são elementos entendidos de forma isolada, mas sempre coatuantes na relativa estabilização dos gêneros. O conteúdo objetual diz respeito ao que se diz nos gêneros, seu conteúdo semântico. Nem tudo pode ser dito em determinados gêneros e, com isso, gêneros determinados recortam a realidade a seu modo. Um romance recorta a realidade diferente de uma notícia, por exemplo. Os conteúdos objetuais, em adição, são sempre discursivizados à luz das ideologias das esferas e das demandas e coerções da situação de interação; por isso, por exemplo, um 'mesmo fato' pode ser discursivizado de 'formas diferentes' em notícias de diferentes empresas jornalísticas.

Todo conteúdo objetual mobiliza um estilo próprio do gênero. Para Bakhtin (2003 [1979]; 2008 [1963]), onde há estilo, há um gênero que o orienta. Essa elucidação estilística (BAKHTIN, 2013 [1940-1945]) dos gêneros é o que provoca o agenciamento de

determinados recursos lexicais, gramaticais e textuais no interior da enunciação. Cada elemento da língua mobilizado responde axiologicamente às demandas sociais do que se diz por meio de um determinado gênero em uma determinada situação de interação. O uso de elementos linguísticos na construção da enunciação não é sistêmico ou formalizado, mas socialmente responde às demandas das condições sociais da enunciação (esfera e interação).

Conteúdo objetual e estilo se organizam e se orquestram discursivamente por meio da composicionalidade. A composição é umas das feições dos gêneros que lhe dá mais caráter típico, em função de dimensionar, desenhar, arquitetar e orquestrar o acabamento do gênero do discurso. Além disso, a composição também baliza a relação entre participantes que, por sua vez, se engendra na construção discursiva do gênero. Com isso, conteúdo objetual, estilo e composição se entrecruzam discursivamente na constituição e no funcionamento dos gêneros nas situações de interação social. Os gêneros são enunciados relativamente estáveis, pela relativa estabilização do conteúdo objetual, do estilo e da composição à luz das reverberações das esferas e das situações sociais de interação.

Todo gênero do discurso é ideológico-valorativamente constituído. Por *ideologia*, compreendemos, as formas de ver, apreender, compreender e interpretar a realidade social. Toda ideologia é material, isto é, linguisticamente formada. Sem linguagem não há ideologia e sem ideologia a linguagem passa a ser apenas um sistema fechado em si mesmo. As ideologias saturam os usos da linguagem com modos sociais de interpretar a realidade, consubstanciados pelas reverberações das esferas da atividade humana. Com isso, em cada esfera ascendem diferentes projeções ideológicas que saturam qualquer enunciado que se produz, circula e é recebido nessas esferas. Assim, sejam gêneros do discurso primários, sejam os secundários, todos são engendrados em ideologias – ideologias do cotidiano e ideologias sistematizadas respectivamente (BAKHTIN, 2003 [1979];

VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]). Toda ideologia traz em si modos de avaliar a realidade social – a avaliação social.

Por *avaliação social*, compreendemos formas, modos sociais de avaliar, apreciar e tonalizar a realidade circundante em discurso. A avaliação social é parte orgânica de qualquer enunciado e, dada sua importância, acaba por interferir diretamente nas escolhas léxicas e gramaticais que estruturam os enunciados (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]). Todo enunciado e suas formas típicas, os gêneros do discurso, são ideológico-avaliativamente constituídos. Não há enunciados sem projeções de ideologia e de avaliação social.

O que podemos perceber é que diversos são os conceitos que orientam um trabalho sociológico-dialógico de estudo da linguagem. Neste capítulo, revisitamos alguns, mas nem próximo de retomar todos que são mobilizados no conjunto da obra do Círculo. Questões sobre sujeito, consciência, polifonia, heterodiscurso, carnavalização, para citar alguns, não foram retomados. Como a teoria dialógica não se esgota em si mesma e nem busca verdades absolutas ou finalizações cristalizadas, este capítulo não encerra a discussão aqui.

Dado o primeiro momento deste capítulo que é revisar algumas considerações conceituais, voltemo-nos agora para um segundo momento desta discussão: propor algumas considerações que chamamos de ‘fundantes’ para um trabalho de estudo da linguagem sob o escopo da abordagem da metodologia sociológico-dialógica à luz dos escritos do Círculo. Para tanto, vamos delinear algumas considerações como ‘pontos de partida’ que, dadas suas especificidades, podem caracterizar as rotas de trabalho com a abordagem sociológico-dialógica. Cabe novamente ressaltar que são ‘propostas iniciais’ que podem ser discutidas, debatidas, questionadas e redimensionadas.

PONTOS DE PARTIDA E CONSIDERAÇÕES FUNDANTES PARA UM ESTUDO DA LINGUAGEM SOB O PANORAMA SOCIOLÓGICO-DIALÓGICO

Nesta seção, nosso objetivo é delinear alguns ‘pontos de partida’ para nos situarmos em uma abordagem de trabalho com a linguagem que se caracterize como sociológico e dialógico sob as lentes teórico-metodológicas dos escritos do Círculo. Para realizar esse empreendimento, vamos listando algumas ‘considerações fundantes’ e explicando-as a partir dos pressupostos e reflexões nas obras do Círculo. Seguem os ‘pontos de partida’ com suas ‘considerações fundantes’:

(1) *Língua-sistema e língua-discurso*: a concepção de linguagem é fulcral na orientação inicial para um trabalho voltado a dados linguísticos. Toda concepção de linguagem traz consigo uma visão de mundo ideológico-axiologicamente construída; uma visão de sujeito que orienta e baliza todo o percurso de investigação; uma rota teórico-metodológica, pois cada concepção de linguagem ancora e se ancora em uma dada área ou campo da teoria. Assim, uma concepção de língua-sistema é núcleo de áreas e campos de estudos que orbitam em torno do sistêmico, do imanente e do formal. A língua-discurso, por outro lado, transcorre no fluido, transgressivo e heterogêneo, em áreas sociais de teorias linguísticas. A abordagem sociológico-dialógica do Círculo é balizada pela concepção de língua-discurso, ou seja, a língua vista como discurso, a língua viva, concreta e real. A língua que medeia as interações da vida. Distante de uma abordagem de estudo linguístico que se orienta pelo sistema formal da língua ou pela cognição como desvinculada das interações sociais, a abordagem sociológico-dialógica compreende que só se pode estudar a língua em uso, sendo este um ‘uso social’. A interação social é a realidade da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]).

(2) *Enunciado como unidade de análise*: na abordagem sociológico-dialógica, o enunciado é a unidade de trabalho. Conforme Bakhtin (2003 [1979]) explica, um estudo de base

dialógica não se detém na análise de unidades convencionais da língua, voltadas ao sistema imanente e formal, tais como as palavras-isoladas, as frases e as orações. Mas, por outro lado, se volta às unidades discursivas da comunicação social – os enunciados. Os enunciados são unidades que se constituem e funcionam nas interações. Eles devem ser estudados a partir dessa ‘relação resolutiva e integradora’ (VOLOCHINOV, 2013d [1926]) com as interações.

Contudo, mesmo sendo um estudo que contempla o social, a análise de enunciados não dispensa a materialidade da língua e nem poderia. Como existiriam enunciados sem língua? Mas não a estuda à luz de sua forma, mas estuda o modo como tais recursos da língua são mobilizados na enunciação à luz das feições das interações sociais. Com isso, cada elemento da língua é visto sob dois ângulos: o da ‘significação’ (que o entende como um elemento lógico) e do ‘sentido’ (que o entende como um elemento dialógico). Não basta entendermos que um dado recurso da língua (lexical, gramatical) tem uma classificação no sistema. Interessa-nos saber como esse recurso recebe diferentes matizes de sentido a cada situação de interação (um verbo modal, por exemplo, pode ser usado sob diferentes sentidos a depender dos gêneros em diferentes interações).

(3) *Gêneros do discurso como balizadores da análise*: Se todo enunciado passa a ser a unidade de análise, por conseguinte, os gêneros do discurso são os balizadores dessa análise, haja vista que todo enunciado se tipifica em gêneros. Não há como pensar uma análise da linguagem, sob um viés sociológico-dialógico, que não entenda que todo uso da linguagem se realiza em enunciados que, dadas as especificidades da interação, se tipificam em determinados gêneros do discurso. Os gêneros organizam nossas comunicações e as tornam possíveis. À medida que nossas práticas sociais se modificam, os gêneros, por consequência, se modificam. Os gêneros acompanham as mudanças sociais, históricas e culturais. Analisar a língua viva, a língua nas/das interações, é analisar gêneros do discurso.

(4) *Relações lógicas e relações dialógicas*: como já dito acima, a análise dos enunciados prevê uma análise de relações lógicas e de relações dialógicas. Segundo Bakhtin (2008 [1963]), essas duas instâncias não se fundem, mas precisam se combinar no estudo do discurso. Por relações lógicas, podemos compreender as relações de ordem sistêmico-formais da língua, o que pode ser reproduzido, repetível e convencional: entender a orquestração dos fones, fonemas, morfemas e sintagmas nas palavras (palavras-isoladas), nas frases e nas orações, por exemplo, são análises do escopo das relações lógicas. Quando nos voltamos a entender como essa orquestração se engendra em sentidos particularizados pela situação de interação, na ordem do discursivo, irrepetível e semântico-ideológico-avaliativo, nos deparamos com o estudo das relações dialógicas. Uma abordagem sociológico-dialógica se orienta pela combinação entre relações lógicas e relações dialógicas (BAKHTIN, 2008 [1963]).

(5) *Materialidade da língua sob o matiz dos usos sociais*: na abordagem sociológico-dialógica, o estudo da materialidade da língua não é excluído. Pelo contrário, ele é central. Não haveria possibilidade de enunciação sem elementos da língua. Entretanto, os recursos da língua não são estudados simplesmente sob o escopo de uma análise formal ou essencialmente taxonômica. Os elementos da língua são estudados pela sua seleção, combinação e disposição na enunciação (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930]) em resposta às demandas da interação. Como cada enunciado é irrepetível, único e singular, cada elemento da língua recebe as mesmas caracterizações e matizes de sentido particulares a cada situação interlocutiva. Uma conjunção em um enunciado é sempre uma ‘conjunção’ para o/no sistema da língua, mas, em cada enunciação, essa mesma ‘conjunção’ passa a ter sentidos plurais em resposta aos horizontes de tempo, do espaço, do conteúdo objetal, das valorações etc. que compõe a dimensão social da enunciação. Com isso, a abordagem sociológico-dialógica estuda os recursos da língua, mas no como estes se configuram e se reconfiguram sob o escopo social da interação.

Delinhamos 5 ‘pontos de partida’. De fato, são pontos iniciais que nos lembram as ancoragens a partir das quais nosso estudo se consocia. O Círculo debate esses 5 ‘pontos de partida’ em várias de suas obras, tais como os ensaios de Volochínov entre 1926 e 1930, como a obra completa do mesmo autor em 1929-1930, a qual, dentre outras questões, já frisa em seu subtítulo os termos ‘método sociológico’. Os textos completos e os inacabados (ensaios inacabados, notas etc.) de Bakhtin, em especial, os escritos entre as décadas de 1930 e 1970. E o próprio Medviédev busca encarar a problemática da ‘poética sociológica’ em sua obra de 1928. A busca incessante e uma reflexão centrada no ‘relativo acabamento’ caracteriza essa discussão sobre o que seria, afinal, uma abordagem sociológica, dialógica ou sociológico-dialógica (e outros tantos termos).

Para nossa próxima seção, vamos debater algumas outras questões que afloram em debates contemporâneos sobre os escritos do Círculo e que, dado seu teor e ‘tom’, merecem ser retomadas. Seguimos o mesmo estilo, que é delinear aspectos, pontos, questões e apresentar breves reflexões sobre.

JÁ-DITOS SOBRE METODOLOGIA SOCIO-DIALÓGICA E (POSSÍVEIS) CONTRAPALAVRAS (SOB NOSSA RESPONSABILIDADE)

Algumas posições, opiniões sempre se discursivizam nos debates e embates do campo da ciência. Com os escritos do Círculo não seria diferente.

Não devemos ser os únicos, acreditamos, a ter escutado alguns dos ‘enunciados já-ditos’ a seguir. Quem sabe sejam discursos de embates que marcam disputas de espaços políticos dos campos ou áreas de estudos. Podem ser tidos, a nosso ver, como discursos de tentativas de deslegitimação de campo ou área de estudos, qualificando alguns e desqualificando outros, enfim, há várias ‘hipóteses’. A questão aqui é reenunciá-los e propor algumas respostas.

(1) “É só um estudo social, é sociológico”: de fato, o estudo da linguagem sob a perspectiva das obras do Círculo é um estudo sociológico, posto que não se caracteriza sob os matizes subjetivistas e nem objetivistas de investigação da língua. Mas um estudo sociológico, para o Círculo, não se detém no social. Inclusive Volochínov (2013c [1930]) explica isso em seu ensaio sobre a construção da enunciação. Segundo o autor, se parássemos no estudo do social, nossa investigação seria sociológica, antropológica nos termos *stricto sensu*. A abordagem sociológica se caracteriza dessa forma porque responde axiologicamente a estudos que abstraem da língua sua dimensão social, voltando-se especificamente ao seu sistema ou à cognição. Com isso, a abordagem sociológico-dialógica é social, mas porque o social se integra ao verbal (e às outras formas semióticas) de forma ‘resolutiva e integradora’, em que um ‘conclui’ o outro, de forma orgânica e indissolúvel. Não se fundem em si mesmos, mas se combinam dialogicamente.

(2) “Não tem metodologia”: a nosso ver, essa é uma posição de quem não leu os escritos do Círculo. Iniciemos dizendo que alguns dos próprios subtítulos das obras do Círculo demarcam explicitamente a ideia de ‘método’, como por exemplo *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]), *Metodologia das ciências humanas* (BAKHTIN, 2003 [1979]) só para dar exemplos mais explícitos. Ademais, só em ler alguns dos ensaios finais reunidos na coletânea *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003 [1979]), tais como aqueles voltados à questão dos gêneros do discurso e à problemática do texto, nos deparamos com inúmeras vezes que Bakhtin se utiliza dos termos ‘método’ e ‘metodologia’. Para completar (e não encerrar), citamos a obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008 [1963]) que o autor nos ilustra uma excelente análise discursiva, aparada por várias orientações metodológicas à luz do que denominou uma abordagem ‘metalinguística’.

Dados os exemplos de obras, cabe também ressaltar que uma abordagem sociológico-dialógica não se orienta por categorias pré-definidas aplicáveis a dados, nem por um quadro ou modelo metodológico a priori. Como podemos visualizar a partir de *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008 [1963]), as categorias acendem dos dados, em 'idas e vindas', sob as lentes da ancoragem teórico-metodológica. Com isso, cabe ao analista 'semear' os dados e, sob o escopo da abordagem teórico-metodológica do Círculo, 'colher' categorias que possam representar discursivamente as regularidades enunciativo-discursivas de/em seus dados (desculpem-nos pela metáfora de plantio). A teoria (e seus conceitos, pressupostos metodológicos, reflexões etc.) orientam o semeio e o plantio, dando-lhe o matiz característico desse campo de estudos. Bakhtin (2008 [1963]) não detinha categorias prontas da sua análise da poética de Dostoiévski, mas ao se debruçar no conjunto das obras deste autor e analisar as regularidades discursivas que caracterizavam tais obras, é que foi cunhando categorias para seu quadro analítico, como o que apresenta em Bakhtin (2008 [1963], p. 228-229).

(3) "*Não pode ser um referencial para a Linguística*": embora o campo artístico-literário seja a esfera a partir da qual o Círculo, em grande parte, se dedica a estudar, a abordagem sociológico-dialógica não (deve) se restringe a essa esfera. O campo de estudos dialógicos não é fechado e nem cristalizado a um determinado campo da criação ideológica e nem poderia ser dado sua própria arquitetônica teórico-metodológica. Essa abordagem de estudos se abre a diferentes outras áreas, como os estudos contemporâneos em Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Educação e Artes Visuais, Artes Cênicas, Cinema apenas para citar alguns. Além disso, o Círculo traz discussões extensas e substanciosas sobre Linguística no conjunto da obra dos pensadores. Basta uma simples leitura exploratória nos ensaios e obras completas de Volochínov, de Bakhtin e de Medviédev para localizar belos diálogos com a Linguística de sua época. É mais uma posição de quem não leu os escritos do Círculo.

(4) “*Não estuda língua*”: essa posição parece resumir as anteriores e ratificar ainda mais uma posição radical contrária a estudos dialógicos. Se essa posição se refere a um estudo formal da língua, de fato, precisamos reiterar: não é essa língua que a abordagem sociológico-dialógica do Círculo estuda. O Círculo não se dedica a estudar a língua no que ela tem de formal, mas no que a língua se mostra de fluida, heterodiscursiva, estratificada, cultural, historicizada e ideológica.

Não é a língua das categorias lógico-matemáticas, mas a língua da vida, dos sujeitos, da interação. A abordagem sociológico-dialógica estuda a língua, mas a estuda na vida e não em seu sistema petrificado (VOLOCHÍNOV, 2013e [1928]).

(5) “*Só serve para filosofar*”: Bakhtin (2003 [1979]) explica, em seu ensaio sobre a problemática do texto, que se dedica a uma análise filosófica. Mas no mesmo ensaio, delineia uma extensiva discussão (inacabada por meio de notas) que demarcam um olhar antropológico para o estudo do texto – um texto que precisa estar nas relações sociais, na vida do homem, e não um texto sem voz, sem escuta, sem vida. O Círculo traz excelentes e densas reflexões filosóficas, como não poderia ser diferente como pensadores de seu tempo (início do século XX). São reflexões que orientam o trabalho com a linguagem, não apenas pelo que trazem como ‘grandes gestos interpretativos’, mas sobretudo, pelo como se apresentam enquanto ‘grandes diretrizes’ teórico-metodológicas.

Não encerramos aqui. São muitas as discussões contemporâneas sobre os escritos do Círculo e a abordagem sociológico-dialógica. São muitas as vozes que ressoam no campo de estudos da linguagem, em especial, dado o panorama deste capítulo, no campo dos estudos discursivos. Aqui apenas esboçamos algumas de nossas reflexões, na arena de/com vozes outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito poderia ser dito sobre a abordagem sociológico-dialógica. Aliás, ainda há muito o que dizer. Os debates estão à flor

da pele. Há os que discordam fora do campo, há os que discordam dentro do campo. Há ainda aqueles que concordam estando fora ou consociados ao campo. Essa é a seiva que nutre a ciência. O que seria se todos pensássemos iguais. É no debate, nos embates, nas arenas que vozes se entrecruzam, desvelando sentidos, posições, visões. Sobre a abordagem sociológico-dialógica (como ousemos nomear) não seria diferente, afinal, como bem reitera Bakhtin (2003 [1979], p. 409-410, grifo do autor), “quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas.”

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1998 [1975].
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- VOLOCHÍNOV, V. N. (Círculo de Bakhtin) *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: Editora 34, 2017 [1929-1930].
- VOLOCHÍNOV, V. N. As palavras e suas funções sociais. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a [1930]. p. 189-212.
- VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João

Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b [1930]. p. 131-156.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. *In: VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios.* Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013c [1930]. p. 157-188.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. *In: VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios.* Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013d [1926]. p. 71-100.

VOLOCHÍNOV, V. N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. *In: VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios.* Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013e [1928]. p. 101-130.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA ENUNCIATIVA E DISCURSIVA

Carmen Teresinha Baumgärtner

INTRODUÇÃO

Termos como *alteridade*, *dialogismo* e *discursos*, embora possam ter circulado na escola antes dos anos 1990, é com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Língua Portuguesa, que ganham difusão mais acentuada em cursos de formação continuada para professores e em referenciais curriculares estaduais e municipais, e mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais denominações (e seus derivados) estão presentes também em nossas conversas, em nossos planejamentos para o ensino, em nossas aulas. Já se tornaram familiares a professores e professoras, às vezes até lugares comuns. No entanto, a cada vez que os ouço ou pronuncio, indago-me: como de meu lugar de escuta os conceituo? A partir de que campo(s) teórico(s)? - Sim, porque, como é sabido, não são termos exclusivos desta ou daquela teoria, embora em cada uma delas possam ter compreensões distintas. A(s) conceituaçã(o)es que são acionadas me permitem alguma inferência sobre o ensino de língua portuguesa na escola?

Um dos campos teóricos que tratam de tais conceitos é orientado pelos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, juntamente com outro membro do denominado Círculo de Bakhtin, Valentin N. Volochínov. Escolhi esse campo teórico para a presente discussão, porque acredito em sua fertilidade para o ensino, o que não significa dizer que outros campos não tragam reflexões elucidativas. A escolha é justificada pelo fato de que teorizações desses estudiosos são evocadas, muitas vezes de modo aligeirado e

nem sempre se lhes atribuído os créditos, em documentos norteadores do ensino (como a BNCC, por exemplo), os quais, por necessidade do ofício, estão nas escolas. Não é só porque a BNCC faz menção a esses termos, mas porque observo a pretensão de que o que consta nesse documento seja incorporado no ensino, por meio de planejamentos, materiais didáticos e pela mediação feita por professores e professoras em sala de aula. Nesse caso, assentar a compreensão em um dado campo teórico viabiliza o balizamento sobre significados que posso atribuir à concepção enunciativa e discursiva de linguagem verbalmente mencionada na BNCC.

Esta reflexão não pretende expor o que os autores mencionados disseram sobre *alteridade*, *dialogismo* e *discursos* há quase um século, a seus contemporâneos, com seus diálogos e afetações também próprios daquela época e contexto. Minha intenção é bem menos audaciosa. Contento-me em dizer o que eu, no contexto e no tempo em que me situo, com meus interlocutores imediatos e mediatos, compreendo a respeito do que disseram. Portanto, trata-se de uma interpretação, dentre tantas outras possíveis e pertinentes. A partir da minha leitura singular, esboço algumas considerações a respeito do ensino de língua portuguesa, que não são melhores nem piores que outras.

Embora se trate de gesto singular, parto do princípio (bakhtiniano) de que meus modos de ler não nascem em mim. A singularidade advém das afetações que me compõem. Portanto, considero necessário dizer o meu lugar de enunciação, a partir do qual assumo dadas posições frente ao assunto em análise. Com isso, de antemão, evoco a não neutralidade de minhas reflexões, haja vista que minha história, minhas vivências explodem no que penso (na maior parte das vezes implodem, requerendo que reveja minha maneira de pensar). Não farei esforço algum para tentar apagar as subjetividades que me constituem, porque seria vão, e também porque compreendo que gestos de interpretação são matizados por minhas posições enquanto sujeito social e histórico, de modo que pensar que o que digo ou penso é neutro seria ingenuidade ou má fé.

UM POUCO DE (MINHA) HISTÓRIA

Sou professora do ensino superior, área de Letras, há mais de vinte anos em uma universidade pública estadual do Oeste do Paraná/BR. Fui professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa na Educação Básica (EB) por mais de vinte anos. Mantenho contato com esse segmento educacional por meio de cursos, grupos de estudos, orientação de estágio e pesquisas. Tenho profundo respeito por meus/minhas colegas da EB, que, mesmo nas condições duramente adversas em que atuam, dão o melhor de si para exercer a docência de forma crítica e comprometida. É com esse respeito, e pensando nesses profissionais que escrevo esse texto, não para dizer o que fazer, mas para compartilhar minha maneira de interpretar os conceitos que abordo nas próximas seções, e de relacioná-los à perspectiva de linguagem assumida verbalmente na BNCC, num esforço de produzir caminhos para o ensino de língua portuguesa.

Iniciei a carreira docente em 1976, quando ocorriam ações para implantação da Lei 5692/1971, focada no treinamento e na submissão a métodos prescritivos de ensino. De lá para cá, como professora, vivenciei todas as demais alterações legislativas. Nos espaços em que atuei, pude conferir que nem todas fizeram fortes ecos na escola. O que observei é que boa parte delas veio "de cima para baixo", sequestrando-se a participação de professores e professoras em sua elaboração.

Como aponta Geraldí (2015), houve um momento em que ventos democráticos sopraram no cenário político brasileiro, do qual a educação é parte (embora vozes ultraconservadoras digam que não, insinuando que a escola tem de ser neutra). Eram os anos 1980 do século passado:

Depois de um longo período de abstinência, a participação tornou-se mais do que um desejo: ela aumentava e até mesmo assustava, com eventos que reuniam grande número de professores [...] começam a vir à luz inúmeras experiências realizadas em sala de aula, às vezes, às escondidas, em silêncio. E também se expressam vontades de encontrar outros caminhos para a ação

em sala de aula. Professores, insatisfeitos e inquietos [...] queriam propostas, respostas a suas indagações. Um diálogo frutífero estava em andamento [...] com a participação não só de assessores universitários, mas, sobretudo, com a presença de professores que procediam do chão da escola como representantes de seus colegas (GERALDI, 2015, p. 382).

As palavras de Geraldi mostram um momento histórico em que maneiras singulares de pensar e agir foram postas em diálogo, consubstanciando um esforço coletivo na busca por caminhos alternativos para a atuação nas salas de aula das escolas brasileiras. No entanto, afirma o autor, a incipiente participação democrática não sobreviveu aos ventos do liberalismo político e econômico, que, com fortes e pesadas rajadas mundo afora, avançaram - e fixaram raízes - no cenário brasileiro, para impor seus projetos de educação a um país subdesenvolvido, e para imobilizar a participação popular. De maneira desinibida, técnicos, por meio de consultorias, pretenderam determinar (e ainda determinam) os rumos da escola brasileira. Nesse cenário, o Ministério da Educação (MEC) publica, em 1998, os PCN e, mais recentemente, em 2018, a BNCC, ambos forjados na tradição do liberalismo.

Esse olhar para o movimento da história é necessário, para construir compreensões sobre as circunstâncias em que terminologias tais como *dialogismo*, *enunciado*, *gêneros de discursos*, *discurso* chegam até a escola. Um paradoxo observável é que, de um lado há documentos oficiais a serviço de um projeto liberal de educação, portanto, com políticas de opacificação do pensamento crítico, principalmente das camadas mais pobres da sociedade, não deixando também de atingir o campo universitário. De outro lado, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, a BNCC, por exemplo, diz assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, embora não explicita sua concepção sobre a referida perspectiva, supondo, ou simulando supor, que todos os leitores desse documento saibam do que se trata.

A tomada de posição da BNCC quanto à linguagem de um ponto de vista discursivo-enunciativo pode representar um caminho, uma vereda, não para aplicar teorias da linguagem, mas

para o exercício do uso dos modos de raciocínio bakhtiniano sobre a linguagem no ensino escolar de língua portuguesa. É no veio dessa perspectiva que vou escavar, tendo como escoras os estudos bakhtinianos, não para explicitar seus sentidos, muito menos para esgotar suas discussões, mas apresentar a minha palavra, gestada na escuta e no confronto de muitas vozes, que compuseram e compõem o acontecimento singular da vida vivida, e da escrita desse texto, que está aberto a contestações.

Para prosseguir nesse intento, além destas palavras introdutórias, o presente texto está organizado em duas seções, seguidas das considerações finais. Na primeira seção abordo os conceitos de *alteridade*, *dialogismo* e *discursos*, com aporte em estudos do Círculo de Bakhtin. Na seção seguinte, reflito sobre a produtividade desses conceitos, observando que a inexistência de definição na BNCC representa uma vereda aberta para interpretações conceituais de estudos do Círculo, como possibilidade para pautar o ensino de língua portuguesa em perspectiva enunciativa e discursiva de linguagem.

ALTERIDADE, DIALOGISMO E DISCURSOS: UMA INTERPRETAÇÃO DOS ESCRITOS BAKHTINIANOS¹

Para falar da compreensão sobre dialogismo e discursos, preciso abordar primeiramente o que estou entendendo pelo que tem sido considerado por estudiosos do campo como categoria central da filosofia da linguagem bakhtiniana: a *alteridade*. Penso na *alteridade* que me constitui como núcleo irradiador de sentidos, que impregnam a reflexão aqui apresentada.

¹ O campo teórico de orientação bakhtiniana é vasto. Muitos termos e conceitos são relevantes para a discussão sobre o ensino de língua portuguesa, tais como enunciado, enunciação, cronotopo, gêneros de discursos. Neste trabalho, contudo, atendo-me apenas a pensar sobre alteridade, dialogismo e discurso, reconhecendo que talvez a não incorporação desses outros conceitos pode fazer falta à presente reflexão.

Alteridade

A necessidade de fazer menção à noção de *alteridade* se coloca devido à compreensão de que *dialogismo* e *discursos* se apoiam na relação constitutiva entre o eu e o outro. O outro dá ao eu uma provisória completude. Minha constituição social não me é dada de uma vez, mas produzida nos encontros vitais com o outro, que me fazem ser o que sou. O outro me presenteia com seu olhar de fora (exotópico, no dizer bakhtiniano). Tenho de passar por sua consciência para me constituir.

No entanto, nessa passagem não reproduzo o olhar do outro, porque no embate de olhares situados que me atravessam, reajo com contrapalavras. Não reajo apenas por meio dos órgãos dos sentidos, mas principalmente pela linguagem. Portanto, a linguagem medeia as relações com o outro. É por meio dela que a consciência do outro chega até mim, e é por seu caráter simbólico, atravessado por visões de mundo, que construo percepções sobre o mundo, o outro, e sobre mim mesma.

A relação com o outro é bidirecional - dele para mim e de mim para ele:

O simples fato de que a partir de meu lugar único no ser eu veja, eu conheça o outro, eu pense nele, eu não o esqueça, o fato de que *para mim também ele é*, eu sou o único a poder fazê-lo para ele em um momento possível em todo o ser. É precisamente o ato do vivido real em mim que completa seu ser, ato absolutamente aproveitável e novo, e que eu sou o único a poder efetuar (BAKHTIN, 2010, p. 70).

Do exposto pelo autor, interpreto que a produção da singularidade também dá completude à existência do outro. Por não coincidir com ele, articulo diferenças, atuo como o outro dele, potencializando a produção de sentidos. Coloco nele minha assinatura, não me subtraindo àquilo que de meu lugar posso ver e significar. Essa compreensão acena para o importante papel da linguagem como elemento característico do diálogo.

Os laços dialógicos entre o eu e o outro são mediados pela linguagem, em suas mais variadas formas de manifestação. A linguagem amalgama o eu e o outro, amalgamando também sentidos e posições valorativas, dados e em devir. Esse outro é concebido bakhtinianamente como ideologia, dimensão constitutiva da linguagem, pode ser tanto o interlocutor quanto discursos constitutivos de outros discursos. Nesse campo teórico, a meu ver, a multivocalidade – traço característico de discursos - origina-se no fato de que são impregnados pela memória de outros discursos. Dada a importância da compreensão do conceito de dialogismo, como correia que põe em mobilidade a relação com a alteridade, na próxima seção teço considerações a esse respeito.

Dialogismo

É no movimento da concepção dialógica de linguagem² que se situa o conceito bakhtiniano de dialogismo. Para Bakhtin (2003 [1979]), a dialogicidade é inerente à vida:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 348).

O existir é inescapável ao diálogo. Participar do diálogo implica ser afetado por sentidos que vem de fora, da alteridade, que chegam até mim pela palavra, nos encontros diários de que

² Em *O discurso no romance* (1990/1934), Bakhtin delinea a concepção dialógica de linguagem apontando a natureza internamente dialógica do funcionamento discursivo, que se movimenta entre discursos valorativamente orientados. A dialogização de discursos remete ao encontro sociocultural de vozes que se entrecruzam ininterruptamente, materializando o movimento do universo da cultura por meio do que é dito, corrente integrante da comunicação sociocultural. O autor defende que a linguagem é concebida a partir da interação social. Para os estudiosos do Círculo, embora as formas da linguagem tenham importância, o que interessa mais o processo de interação de vozes sociais.

participo, tecendo-me dialogicamente como ser humano histórico e social. Nesse sentido, posso dizer que as palavras que pronuncio vieram de fora. Mas que não são necessariamente submissas à consciência do outro, porque no roçar de consciências podem se produzir sentidos imprevisíveis. Não são totalmente livres, porque pronunciadas na interação, gestada, e, portanto, afetada predominantemente pelo mundo da cultura, visto como um grande e infinito diálogo. Compreendo, portanto, a dialogia, a partir do ponto de vista bakhtiniano, como princípio inexorável para a constituição humana. Essa compreensão se apoia na ideia de que a tessitura das relações dialógicas, costuradas pela linguagem humana, incide sobre as manifestações da vida, e nelas se matiza.

Apontando na mesma direção, Bakhtin afirma que o existir da linguagem se dá no diálogo:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnado de relações dialógicas (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 183)

Há relação intrínseca entre a "comunicação dialógica" e a existência da linguagem. Esta é, portanto, tributária da "comunicação dialógica". Fora dela não haveria linguagem. Essa compreensão acena para a necessidade de estudar a linguagem (e ensinar línguas) considerando as interações sociais que a atualizam em cada gesto de comunicação. Aportada na concepção dialógica, não estou me referindo à noção de comunicação conforme defendida por estudos da Teoria da Comunicação, de extração do importante linguista russo Roman Jakobson. Refiro-me à comunicação como fenômeno dinâmico e histórico, movimentada enquanto réplica ao já-dito, e condicionada por réplicas ainda não ditas, mas potencializadas pelo próprio acontecimento comunicativo.

Com base no conceito de dialogismo, passo a considerar que o ato individual de compreender já é, em si, dialógico, uma reação, uma tomada de posição diante da(s) voz(es) de outrem. A

compreensão se produz na relação entre sujeitos, implicadas por, no mínimo, duas consciências, realidades semióticas marcadas dialogicamente. Compreender requer exercícios de elaboração do pensamento capazes de interpretar a multivocalidade, a heterogeneidade, a plurissignificação, algo inconcluso a que, nesse processo, se atribui acabamento provisório.

Essa formulação dá pistas sobre o ensino da leitura e da escrita na escola, com ênfase para as relações sociais, marcadas por encontros de alteridades, de intersubjetividades sociais, o que implica pensar os textos como manifestação semiótica de atividades dialógicas. Nesse sentido, a leitura e a escrita de textos são atividades que pertencem à dimensão do mundo da criação ideológica, caracterizando-se como gesto dialógico.

Entendo que quanto mais vastos e complexos forem os encontros, o diálogo, tanto maiores serão as possibilidades de interpretar a realidade de maneira crítica e elaborada. A promoção de encontros com uma diversidade de vozes em sala de aula, por meio da leitura de uma variedade de textos orais, escritos, imagéticos, fílmicos, musicais, teatrais etc., pode contribuir para a constituição das percepções de mundo pelos estudantes. Tais textos, como elaborações humanas mediadas pela linguagem, colaboram para o desenvolvimento da vida social, já que são "produto da atividade humana coletiva e reflete" (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 141), e refletem a organização econômica e sociopolítica da sociedade que os engendra. Entendidos dessa forma, os textos, as vozes e posicionamentos sociais que os compõem, devem ser vistos em sua historicidade constitutiva, e em suas contradições.

Penso que até aqui consegui expor algumas de minhas compreensões sobre *alteridade* e *dialogismo*, elaboradas a partir de estudos do Círculo. A reflexão mostra uma relação inseparável entre esses conceitos, e entre eles e o conceito de discursos, entendido como tecido de relações dialógicas materializadas em textos por sujeitos contextual e ideologicamente situados. Na próxima seção desenvolvo a discussão sobre discursos, na tentativa de dizer minha compreensão a partir dos estudos bakhtinianos.

Discursos

Abordar a discussão sobre a definição de *discursos* nos estudos bakhtinianos tem sido um desafio constante. Dentre todos os termos fundamentais desse campo teórico, esse parece que escapa, sempre que tento interpretá-lo. Acredito que a dificuldade esteja relacionada a dois fatores: a flutuação de significados atribuídos a ele nos textos do Círculo que até o momento tive oportunidade de estudar; e a interferência de definições de outros campos teóricos, como o conceito de discurso elaborado da Análise de Discurso francesa.

No primeiro caso, a impressão é que ainda não me apropriei suficientemente das discussões bakhtinianas a ponto de conseguir elaborar, no plano de meu pensamento, uma definição que pareça elucidativa. No segundo caso, que de certo modo é também decorrência do primeiro, o diálogo das vozes (*discursos?*) que me constituem, por enquanto, é ainda nebuloso. Certamente devo me esforçar mais nas leituras e reflexões para clarificar essa compreensão. Nesse intento, contando com a generosidade de meus interlocutores, a seguir esboço alguma discussão sobre o que entendo por *discursos*, a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin.

Partindo das concepções de alteridade e dialogismo anteriormente abordadas, ambas fundadas no social, e sendo coerente com elas, só posso entender *discursos* como fenômeno social. No livro “Problemas da poética de Dostoievski”, ao explicitar o motivo pelo qual intitula o capítulo “O discurso em Dostoievski”, Bakhtin afirma que tem “em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 181, grifo do autor). Nesse contexto, embora a discussão esteja focada em dizer sua maneira de abordar a língua, diferente do que faz a linguística a que está se referindo, é possível inferir a natureza social dos *discursos*, a necessária relação dialógica entre eu/outro, sempre situada, eivada de posicionamentos e avaliações.

Assumir o dialogismo como princípio de constituição humana e da relação eu/outro significa conceber *discursos* como elementos articuladores de práticas sociais de linguagem. Como fios de relações dialógicas que tecem a teia dos encontros de sujeitos sociais, históricos, ideológicos, matizados por diferentes valorações. Nos *discursos* confrontam-se lutas ideológicas originadas no movimento da história.

Os *discursos* vêm de alguém - tendo como gatilho um projeto enunciativo a ser concretizado - e dirigem-se para alguém. Portanto, sua matriz está nas relações dialógicas, vistas como relações de sentido que se estabelecem entre e intra enunciados, unidades reais do fluxo comunicativo, produtos de atos discursivos, pavimentados em/por práticas socioculturais ideologicamente valoradas.

Para o Círculo, os sujeitos não se apropriam da linguagem de modo passivo (seguindo modelos, por exemplo). Essa apropriação ocorre a partir do momento em que são convocados a participar ativamente do diálogo, que já se iniciou bem antes e em outro lugar, e que, portanto, traz marcas de alhures. Tal compreensão me permite afirmar que, no ato de escutar a voz de outrem, os sujeitos escutam *discursos*. Nesse encontro, sentidos são postos em relação, e outros sentidos podem emergir. Vale destacar que a referência que faço a “encontros”, “escuta” e “diálogo”, embora possa significar consenso, significa também dissenso, divergência, conflito, indagação, refutação, resultando tanto em convergências quanto em divergências de sentidos que vêm de diversas vozes da vida social, situadas ideologicamente.

Entendo que a relação com o outro está na base dos sentidos. Em vista disso, os *discursos* resultam da interação de vozes que, ao se entrecruzarem, produzem enredamentos de sentidos. Com base nessa afirmação, vejo que enunciados concretamente proferidos em práticas sociais de linguagem carregam potências de sentidos instituídas em relações dialógicas. Desse modo, sua compreensão só é possível se levado em conta de onde vem e a quem se dirige.

Sentidos do enunciado dependem fundamentalmente da sua instauração como *discursos*, como manifestações de linguagem de

alguém para outro alguém. Isso mostra que os discursos compõem um complexo de entrecruzamentos enunciativos, de onde emergem os enunciados, dando concretude a diferentes posições manifestadas pelas vozes sociais que o constituem. Daí que o estudo de textos, sob orientação dos escritos do Círculo, supõe antes a análise dos processos interacionais, vistos como movimentos vigorosos de produção de discursos por sujeitos social, histórica e ideologicamente constituídos.

Cabe lembrar também que os enunciados concretos efetivamente produzidos em campos de atividade humana são do plano dos *discursos*, porque são do âmbito da enunciação e das relações dialógicas. Se tomo o enunciado concreto como elemento da cadeia da comunicação discursiva, conforme apontam os estudos bakhtinianos, estudá-lo requer atenção às relações dialógicas que o tecem, relações de sentidos que derivam de tomadas de posições axiológicas por sujeitos, de responsabilidades que lhe são intrínsecas.

À análise é imprescindível considerar a presença de sujeitos histórico-sociais e a situação imediata e mais ampla, elementos que inoculam potências de sentidos, de valores, de posições sociais para dentro dos enunciados. Isso mostra que uma análise que se limita apenas ao material verbal de um enunciado perde de vista o acontecimento histórico que lhe deu existência. E mais, uma análise feita nesses moldes, exclui a discussão sobre discursos, sobre relações de sentido, cuja compreensão está ligada a tal acontecimento. Conceber a linguagem em perspectiva enunciativa e discursiva inclui fundamentalmente considerar alteridade, dialogismo e discursos como elementos essenciais de processos enunciativos.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA ENUNCIATIVA E DISCURSIVA: UMA VEREDA ADMITIDA PELA BNCC

Os estudos sobre discursos, sobre enunciados concretos, no sentido bakhtiniano, reivindicam um trabalho voltado para sua

natureza constitutivamente social, dialógica, em suas conexões com o contexto extraverbal, situacional, contextual, histórico-cultural, afetado ideologicamente. A meu ver, essa compreensão é extensível ao ensino escolar de língua portuguesa. A BNCC³ respalda um ensino assim configurado, quando, por exemplo, na seção 4.1, em que trata da área de linguagens, explicita que as práticas sociais é que organizam, por meio da linguagem, as atividades humanas:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 61).

A BNCC admite o importante papel de mediação da linguagem (em suas diversas formas de registro) na interação humana e na constituição social dos próprios sujeitos. Admite também que ao utilizarem a linguagem os sujeitos colocam discursos em movimento, os quais carregam posições social, cultural e eticamente valoradas. A constituição dos sujeitos se dá na relação com o outro mediada pela linguagem em práticas sociais. É possível evocar aqui a noção bakhtiniana fundante de alteridade. Para ser coerente com essa maneira de ver o homem e a linguagem, é preciso assumir uma concepção de linguagem que a vincule aos processos enunciativos e discursivos. A BNCC diz:

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

³ Diferente das seções anteriores que compõem este capítulo, nesta farei citações diretas da BNCC, com o objetivo de abordar de modo explícito passagens que considero respaldarem uma possibilidade de ensino da leitura e da escrita orientada pelos estudos do Círculo de Bakhtin.

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso).

Chamo a atenção para a parte da citação em que o documento afirma assumir expressamente a linguagem em perspectiva enunciativa e discursiva. Além de não esclarecer em que consiste isso, a BNCC evoca vozes de outros documentos oficiais, nomeadamente os PCN. A necessidade de recorrer a outros discursos poderia ser um gesto estratégico para reforçar seu posicionamento. Nesse caso, não o foi, porque as vozes de outrem trazidas para dentro da voz da BNCC, os discursos nos discursos, corporificam diferentes sentidos. Inicialmente, e talvez de modo incauto, posso atribuir a denominação da perspectiva de linguagem ao campo de estudos bakhtinianos. No entanto, se observo com mais atenção, noto que esse discurso é refutado pelo que, supostamente, outros documentos oficiais, entre eles os PCN, teriam assumido. A noção de prática social contida na citação dos PCN incorporada pela BNCC restringe a interação a “ação interindividual”. Apaga-se, ou minimiza-se, o papel da constituição alteritária dos sujeitos, bem como o caráter valorativo e ético das interações sóciodiscursivas.

O gesto de justificar a escolha de dada perspectiva de linguagem porque outros documentos já o fizeram mostra relações dialógicas como: a perspectiva de linguagem da BNCC pode ser outra, inclusive diferente da que os PCN teriam assumido; constrangida pelo horizonte social em que emerge, e buscando adesão de possíveis interlocutores, a BNCC afirma assumir uma concepção de linguagem que, a meu ver, goza de certo estatuto entre estudiosos da área, mas que pode não ser amplamente conhecida por boa parte dos professores de língua portuguesa da Educação Básica; o diálogo com os professores, nesse momento, é secundarizado. Parece que tanto faz se sabem ou não do que se trata.

Após derivar de uma compreensão de linguagem enunciativa e discursiva que, se apoiada nos estudos bakhtinianos, requer reflexões sobre elementos constitutivos do processo enunciativo e

discursivo, como alteridade, dialogismo, discursos, enunciado, enunciação, signo ideológico, ideologia, cultura etc., para uma concepção que tem foco na enunciação vista como o aqui e agora, a interação *per si*, a BNCC sinaliza para a “centralidade do texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 65), enfatizando a necessidade de estabelecer relações entre os textos e seus contextos de produção. Assim como não houve esclarecimentos sobre em que consiste a perspectiva enunciativa e discursiva de linguagem, também não se o fez em relação à definição de texto, para a BNCC.

Abordei a questão da concepção de linguagem verbalmente assumida pela BNCC, para dizer que a não especificação abre a possibilidade de atribuir a ela a definição do campo teórico bakhtiniano. Em vez de deslizar para um ensino de língua portuguesa pautado apenas no texto em si, posso enveredar para o campo da linguagem em sua dimensão enunciativa e discursiva, para a qual os sentidos dos enunciados não se compõem apenas pelas formas linguísticas.

Para o trabalho com o texto em sala de aula, é produtivo o entendimento de que os sujeitos são dialogicamente constituídos pela alteridade, e que os textos que produzem também o são. Não caberia, portanto, solicitar aos alunos que digam se há ou não dialogicidade, porque esta é inerente a todo texto. Na leitura, por exemplo, o que se pode desencadear são discussões a respeito de como ela está materializada na superfície textual, ampliando-se a escuta de vozes que as vozes expressas no texto atualizam. Certamente isso impõe que o trabalho com a leitura compreenda conhecer a dimensão histórica que originou o encontro de vozes no texto e com o texto, o que permite considerar os efeitos da interação, analisar os encontros de visões de mundo e de orientações axiológicas, sempre situadas contextualmente.

Quando aborda as dimensões inter-relacionadas nas práticas sociais de linguagem (seção 4.1.1) a BNCC propõe práticas de leitura, escrita e oralidade que envolvem aspectos enunciativos. Em vista disso, posso recorrer à perspectiva de gênero de discursos de

orientação bakhtiniana. A menção a seguir ilustra a possibilidade de andar nessa vereda, quando, por exemplo, trata de “práticas leitoras”:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. [...] Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.” (BRASIL, 2018, p. 70)

Essas informações (e outras presentes no documento) me levam à possibilidade de ensinar a partir da perspectiva enunciativa e discursiva de linguagem de viés bakhtiniano, haja vista que esta se configura como um campo de estudos que considera os processos de produção de linguagem, sem pôr de lado o produto. Nesse viés, a avaliação do produto é sustentada na análise dos processos discursivos em que foi instaurado, em consequência da compreensão de que a enunciação é a base sobre a qual se produzem os enunciados, funcionando, portanto, como a matriz de sentidos dos enunciados.

Referindo-se às Ciências Humanas, Bakhtin afirma que a atividade científica deve ocorrer diante de textos, não como objetos mudos, mas como a manifestação de sujeitos, como acontecimento em que se manifestam relações dialógicas que trazem refrações urdidas nas atividades socioideológicas da vida cotidiana. Avalio que esse entendimento pode ser estendido ao ensino de língua portuguesa, reconhecendo-se os textos como textos de alguém, que serão lidos por alguém. Trata-se de uma relação não entre o sujeito que lê e o texto lido. Mais do que isso, é uma relação entre sujeitos da cultura fundados na alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto é a faísca que põe sujeitos e valores em circuito, mediando o encontro. Nesse encontro há vozes que podem ser mais

facilmente percebidas, e há aquelas que de tão longínquas são quase inaudíveis. Todavia estão lá, participando do diálogo. Nesse sentido, é papel do ensino problematizar quais e como os discursos são materializados nos textos, em razão do projeto enunciativo que se propõem concretizar.

Como anunciei no início deste capítulo, meu objetivo foi dizer minhas compreensões sobre os conceitos de alteridade, dialogismo e discursos, elaboradas a partir de estudos do Círculo de Bakhtin. Em seguida, refleti sobre a produtividade dessas compreensões para o ensino de língua portuguesa, relacionando-as à perspectiva enunciativa e discursiva de linguagem, verbalmente assumida na BNCC. Finalizo esse capítulo, recorrendo às palavras de Geraldi (2013), para quem Bakhtin “tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin”. Tentei fazer aqui o exercício de educadora, dizendo algumas coisas sobre o ensino ancorada em estudos do Círculo de Bakhtin.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 [1929].
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem? *In: VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930]. p. 131-156.

A INTERAÇÃO DISCURSIVA

Sueli Gedoz

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um dos conceitos basilares encontrados nas discussões do Círculo de Bakhtin, a *interação discursiva*. A escolha pela terminologia *interação discursiva*, e não *interação verbal*, deve-se à preferência pela tradução mais recente da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a qual, realizada diretamente do russo, pelas tradutoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, considera Volóchinov como autor da referida obra. Devido a essa recente atribuição de autoria, a interação discursiva ganhou mais profundidade na produção desse autor e, por isso, ainda que o estudo ora apresentado seja pautado nas discussões e obras do Círculo de Bakhtin, Volóchinov aparece com mais frequência na apresentação do tema aqui aprofundado.

O intuito da escrita deste capítulo reside na exposição do conceito de interação discursiva conforme exposto nas obras do Círculo de Bakhtin, especialmente na produção de Volóchinov, interligando esse conceito a outras definições essenciais para a compreensão da noção dialógica de linguagem criada pelos estudiosos russos. Para atender a esse objetivo, primeiramente situamos a interação discursiva no âmbito dos estudos do Círculo e nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso. Na sequência, a interação discursiva é apontada nas relações que estabelece com a língua, a linguagem, o enunciado, a enunciação e os gêneros discursivos. A parte final do capítulo é dedicada a um estudo sobre como a interação discursiva se manifesta (ou não) nas práticas discursivas em sala de aula, de acordo com os fundamentos das diferentes concepções de linguagem.

Sendo a interação discursiva a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]), a todo momento as reflexões aqui apresentadas apontam para a necessidade de observarmos a linguagem e a língua em seu caráter histórico, dialógico e ideológico, conforme premissas definidas pelo Círculo.

SITUANDO A INTERAÇÃO DISCURSIVA NOS ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A produção teórica do Círculo de Bakhtin lançou discussões precursoras a respeito da interação discursiva. Esse Círculo, composto por um grupo de intelectuais russos de diferentes formações, produziu reflexões no campo da linguagem que hoje são amplamente estudadas e analisadas no ambiente acadêmico e nas formações de estudiosos sobre o tema. As produções empreendidas pelo Círculo de Bakhtin situam-se no contexto soviético, especialmente nas décadas de 1920 e 1930. Clark e Holquist (2008) informam que “O Círculo de Bakhtin não formava, um nenhum sentido uma organização fixa porque, na realidade, constituíam simplesmente um grupo de amigos que gostava de encontrar-se e debater ideias e que tinha interesses filosóficos em comum” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 125).

Com base na produção do Círculo, especialmente nos estudos de Mikhail Bakhtin, Pavel Medvedev e Valentin Volóchinov, surge o que no Brasil denominamos como Análise Dialógica do Discurso, corrente de estudos e pesquisas que considera a linguagem em seu aspecto social, dinâmico e dialógico. Nas palavras de Brait (2003), essa corrente caracteriza-se como “[...] um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo [...]” (BRAIT, 2003, p. 126).

A autora informa que na teorização elaborada pelo Círculo há possíveis caminhos para se examinar a organização de diferentes discursos, o que contribui significativamente para uma nova

perspectiva a respeito da linguagem humana. Isso quer dizer, segundo Brait (2006), que Bakhtin não formalizou uma teoria para a análise do discurso, mas deixou apontamentos que sugerem encaminhamentos teóricos e metodológicos nessa acepção. A Análise Dialógica do Discurso trabalha com uma recuperação dos conceitos apresentados nos textos do Círculo, o que norteia os estudos que tomam a linguagem em seu caráter social e histórico.

Nesse viés, o olhar estabelecido para o discurso, na perspectiva dialógica, inclui verificar as práticas discursivas, a enunciação concreta e a linguagem como constitutiva das relações humanas. A Análise Dialógica do Discurso traz uma responsabilidade social em sua ação, uma vez que volta a atenção para questões ideológicas e sociais, constantemente presentes na língua e na linguagem.

Não cabe ao tema deste capítulo traçar os direcionamentos teóricos e metodológicos da Análise Dialógica do Discurso, mas sim, mostrar como conceitos basilares da teoria bakhtiniana são verificados nessa perspectiva de análise. Um dos conceitos essenciais que permeia toda a produção do Círculo de Bakhtin é a interação discursiva. Contudo, para entender a definição atribuída a esse termo, é necessário verificar o entrelaçamento da interação discursiva com os conceitos de língua, linguagem, enunciado, enunciação e gêneros do discurso, tarefa que apresentamos na sequência.

CONCEITOS RELACIONADOS À INTERAÇÃO DISCURSIVA

Para Volóchinov (2017 [1929-1930]), a linguagem é um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e, ao mesmo tempo, é meio para a interação humana e resultado dessa interação. Encontra-se aí um dos preceitos essenciais da interação discursiva na relação que estabelece com a língua e a linguagem. O autor aponta que o estudo da língua deve começar com o estudo do contexto social em que se efetuam suas múltiplas formas, pois não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más e assim a *palavra está sempre carregada*

de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], grifo do autor).

Assim entendida, percebemos que a concepção de língua, nos escritos do Círculo, é discursiva e, por isso, a língua não pode ser separada dos seus falantes e dos seus atos, tampouco das esferas sociais e dos valores ideológicos. Para Volóchinov (2017 [1929-1930]), a língua, em seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida, não podendo ser vista como um sistema abstrato reduzido à forma e à estrutura. A língua é resultante de um trabalho coletivo e histórico e reflete as relações sociais “relativamente estáveis” dos falantes. Se reconhecermos o caráter social da linguagem, precisamos entender que a língua também é dialógica e interacional, já que o que falamos ou escrevemos dirige-se a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo e nosso conhecimento se constrói nesse processo de interação discursiva.

Dessa forma, para Volóchinov (2017 [1929-1930]), a língua é concreta, realizando-se nos atos de fala, na interação discursiva efetiva entre seus usuários. A fala caracteriza-se, assim, como um elemento do discurso e como um meio de produção de enunciados. O enunciado é a forma utilizada pelas pessoas para interagirem. Portanto, é tudo o que ouvimos e reproduzimos na interação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. Quando produzimos um enunciado, estamos fazendo uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de falantes e nisso se encontra o processo de interação. Bakhtin aponta que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261).

No processo de interação discursiva, a enunciação acontece, na prática, pelo uso dos diferentes gêneros discursivos elaborados em cada campo de atividade, portanto, o enunciado é social e não individual. Enuncia-se sempre para alguém, de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica. Entendemos, assim, que a enunciação leva em consideração o contexto de

produção do enunciado: onde, quem, quando, para quem e por que foi produzido, além de todo o conhecimento sócio-histórico-ideológico que envolve os interlocutores a quem se destina a produção elaborada. A palavra dirige-se a um interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]) e está muito além da simples decodificação, porque pressupõe uma relação dialógica com os participantes da situação de interação.

Volóchinov (2017 [1929-1930]) afirma que a enunciação é um fenômeno social entre quem emite a palavra e para quem ela é emitida. Sendo assim, é na enunciação que a característica dialógica da linguagem se efetiva, o que remete ao conceito que estamos entrelaçando nesta discussão: a interação discursiva. Para o autor, a língua só existe, de fato, onde houver comunicação, interação, diálogo, e esse espaço de interação social é um espaço privilegiado para a enunciação. Assim, “[...] a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 218), e esta se materializa ou ganha forma nos gêneros discursivos.

Para exemplificar os conceitos verificados nesta seção, recorreremos a um enunciado do gênero tira:

Figura 1 – Tira de Sofia e Otto (1)



Fonte: Leite (2020)

O gênero discursivo em questão é uma tira, publicada em um site da internet, cujo objetivo é divulgar livros e produções em quadrinhos envolvendo os personagens que aparecem no texto. De acordo com o próprio site, os personagens Sofia e Otto fazem parte de uma série de livros infantis que apresentam, de forma crítica e

reflexiva, o cotidiano de uma família moderna. O autor da tira é o cartunista, ilustrador e publicitário Pedro Leite, que procura mostrar, por meio desses quadrinhos, a personalidade não convencional de cada personagem criado (LEITE, 2020). Essa contextualização sobre a referida tira é um dos primeiros passos para os estudos dialógicos. É importante ratificar que Volóchinov defende a proposição de que os estudo da língua deve iniciar pelo estudo do contexto social em que se efetuam suas múltiplas formas, daí a importância do conhecimento sobre as condições de produção do enunciado e o campo de circulação em que é veiculado.

A intenção de produção da tira relaciona-se ao caráter dialógico e interacional da língua, uma vez que o cartunista Pedro Leite, criador dos personagens Sofia e Otto, dirige-se a interlocutores concretos e suas criações expostas no veículo <https://sofiaotto2.blogspot.com/search/label/Leitura>, indicam um processo de enunciação. O conteúdo das tiras produzidas pelo autor é a palavra que dirige-se a um interlocutor. Nesse caso, a enunciação atende aos postulados indicados por Volóchinov (2017 [1929-1930]) pois, tomando-se como exemplo a palavra “amigo”, verificada na linguagem verbal da tira, é perceptível a necessidade de considerar a leitura como um processo que vai muito além da simples decodificação, já que pressupõe uma relação dialógica com os participantes da situação de interação. Ao interlocutor cabe reconhecer os sentidos expressos pelo texto, que revelam um contexto cultural, social e ideológico marcado na cena final da tira, a qual considera os livros como amigos e companheiros da personagem. O texto, assim entendido, situa-se na abordagem da interação discursiva, tema que discutimos na sequência do presente estudo.

A INTERAÇÃO DISCURSIVA

Defendendo a interação discursiva como realidade fundamental da língua, o Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação porque entende que toda

palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra “[...] serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 205). Essa noção está associada à concepção que considera o caráter dialógico da linguagem e a toma como uma forma de interação. Na produção que elabora sobre a interação discursiva, Volóchinov defende que o pensamento filosófico-linguístico não está no subjetivismo individualista, o qual se fundamenta numa enunciação monológica da língua e a entende como expressão do pensamento; tampouco no objetivismo abstrato, que propõe um sistema abstrato de formas linguísticas, desconsiderando a língua como um fato social. Para o autor, a realidade efetiva da língua está no “[...] acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 218).

Partindo dos conceitos apresentados, é importante assumir a ideia de interlocução que perpassa a produção de enunciados e que leva à constatação de que a natureza dialógica da linguagem a transforma num espaço de interação entre locutores e interlocutores. Os enunciados são as unidades de interlocução, sendo a simples produção de uma réplica, por exemplo, uma produção de enunciado. Ao falar ou escrever, atendendo à situação de interlocução em que se encontra, o sujeito deixa evidente as relações sociais e históricas nas quais se insere.

Volóchinov, nas discussões que empreende acerca da interação discursiva, mostra-nos que a palavra é um ato bilateral, “[...] determinada tanto por aquele de *quem* procede quanto para aquele *para quem se dirige*. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 205, grifo do autor). Nesse sentido, a comunicação é vista como um processo interativo, que abrange muito mais do que a simples transmissão de informações. A linguagem é uma forma de interação social. E, nesse contexto, o enunciado só é compreendido a partir de uma interação ativa entre os sujeitos. É na atividade de interação discursiva, por meio da

consideração também dos aspectos extralinguísticos, que a palavra ganha significado, dependendo do contexto em que se insere.

Sobral (2009) aponta que a concepção de interação proposta pelo Círculo é radicalmente dialógica e para melhor explicar esse caráter radical do conceito de interação, descreve-a em quatro níveis integrados. Segundo o autor os níveis são apresentados “[...] de acordo com seu grau de amplitude, seu grau crescente de abrangência, que vai do contato, direto ou não, entre sujeitos, do tipo particular de relação entre consciências individuais [...], passando pelas instituições sociais e pelos elementos conjunturais presentes à interação” (SOBRAL, 2009, p. 41).

O primeiro nível exposto pelo autor está relacionado ao intercâmbio verbal realizado entre o aqui e o agora dos interlocutores, referindo-se a um contato mais limitado, voltado à interação realizada num espaço físico, envolvendo um contato verbal direto ou indireto entre, pelo menos, dois sujeitos. Em seguida aparece o nível do contexto imediato do intercâmbio social, que atinge a imagem que se tem de locutores e interlocutores e seus papéis sociais, sujeitos que não deixam de ser quem são, pessoas com uma dada identidade e que manifestam essa identidade de uma maneira específica, a depender do outro diante do qual estão e da situação em que se encontram. Após isso, aparece o nível do contexto social mediato que envolve esferas de atividade e os participantes da interação, além de determinações conjunturais, ambientes culturais específicos e as relações entre os grupos sociais que os sujeitos ocupam. Por fim, há o nível do horizonte social e histórico mais amplo, abrangendo a cultura em geral, relações entre diferentes culturas, épocas, gerações (SOBRAL, 2009).

A divisão proposta por Sobral (2009) indica que, numa amplitude gradual de abrangência, a interação discursiva vai muito além do contato face a face, já que envolve locutores e interlocutores social e historicamente constituídos, além das instituições e relações a que pertencem. Bakhtin (2011, p. 293) afirma que “Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, das respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por

diante”. Nisso se ancora a interação discursiva, mostrando-se também como um ato responsivo, que considera os sujeitos e as relações que estabelecem com a linguagem e com a língua em seu caráter social, histórico, cotidiano, carregado de ideologia.

A INTERAÇÃO DISCURSIVA E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA

Um dos capítulos da obra “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017, [1929-1930]) é todo dedicado ao estudo da interação discursiva e nele são retomadas concepções mencionadas em capítulos anteriores na referida obra. O autor se reporta a duas orientações do pensamento filosófico-linguístico que antecederam a noção de interação proporcionada pela linguagem, sendo elas o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Volóchinov faz isso para depois defender uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem, concebendo-a como processo de interação. Essas orientações podem ser hoje entendidas no âmbito das concepções linguagem subjacentes no processo de ensino. Para finalizar os apontamentos acerca da interação discursiva, desenvolvemos um panorama que expõe como a interação discursiva foi/está sendo considerada (ou não) nas práticas escolares de trabalho com a linguagem.

A primeira corrente revelada por Volóchinov (2017 [1929-1930]) como subjetivismo individualista, indica a linguagem ligada à constituição de um sujeito único e controlador de todo o dizer. Sob esse viés, a língua se materializa na forma de atos individuais de fala, o que resulta numa concepção de linguagem associada à expressão do pensamento (GERALDI, 1984). Nessa perspectiva o enunciado é visto como monológico, ou seja, “[...] um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 202). O psiquismo individual constitui a fonte da língua e se fundamenta na

enunciação monológica da língua, no ato puramente individual como uma expressão da consciência.

No espaço escolar, ao tomar linguagem como expressão do pensamento, a interação discursiva é praticamente desconsiderada. O que se observa é um trabalho primordial com a gramática normativa e, por consequência, os problemas ortográficos e as questões gramaticais são os aspectos mais observados nas atividades orais e escritas. O olhar que se estabelece ao texto independe do contexto de produção e circulação e a língua tem a função de exteriorizar o pensamento, gráfica ou fonicamente. Nas atividades de leitura prevalece a extração de sentidos fixados pelo autor do texto, configurando-se, principalmente, como decodificação dos sinais linguísticos. A produção escrita está condicionada às regras impostas pela gramática tradicional. O processo dialógico de interlocução na oralidade não existe e as variedades linguísticas (além da variedade padrão) não são consideradas, pois a variedade padrão é soberana. Isso tudo resulta num panorama que desconsidera o aspecto social e dialógico da linguagem e, conseqüentemente, a interação discursiva é pouco apreciada nas relações estabelecidas na aprendizagem.

A outra vertente indicada por Volóchinov (2017 [1929-1930]) refere-se ao objetivismo abstrato. Essa orientação, que tem influência de Saussure, também relega o aspecto social da língua, propondo esta como um objeto abstrato e ideal que rejeita as manifestações orais individuais. Para os pensadores do Círculo de Bakhtin, os adeptos a essa orientação teórica consideram o sistema linguístico (das formas fonéticas, gramaticais e lexicais) como o centro organizador de todos os fatos da língua. Dessa forma, o objetivismo abstrato não compreende a natureza social da linguagem, deduz que o conteúdo ideológico pode ser extraído das condições do psiquismo individual e considera a enunciação como monológica.

Associando o objetivismo abstrato às concepções de linguagem, temos então a linguagem concebida como um instrumento de comunicação (GERALDI, 1984) e a língua entendida como um conjunto de signos que se combinam para

estabelecer a comunicação, sendo esta, realizada por meio de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente. Nesse âmbito, a interação discursiva é rasa. Em termos de ensino escolar, nessa perspectiva, o ensino prescritivo da língua, orientado tanto pela gramática normativa quanto descritiva, prioriza modelos ideais de construções linguísticas, os quais devem ser imitados e seguidos. O que se observa é um estudo da língua de maneira isolada do seu uso, sem examinar os interlocutores, a situação comunicativa e o momento histórico, desconsiderando, assim, a interação discursiva. A noção de leitura que se estabelece nessa concepção está voltada à interpretação do código usado na comunicação, sendo este um produto representado por signos linguísticos produzidos por um emissor a serem decodificados por um receptor. A produção de textos pauta-se em imitação de tipologias narrativas, descritivas e dissertativas, e a oralidade ainda é pouco considerada, assim como as variedades linguísticas que não atendem ao padrão formal da língua. Isso tudo dificulta a interlocução, o ato responsivo, a produção de enunciados concretos e faz com que a interação discursiva, mais uma vez, seja praticamente anulada na prática escolar.

Numa crítica que estabelece a essas vertentes, Volóchinov (2017 [1929-1930]) esclarece que o centro organizador de qualquer enunciado não está no interior, mas no exterior, no meio social que circunda o sujeito e “Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo [...]. A enunciação é de natureza social” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]), p. 109). Essas palavras do autor mostram a importância da enunciação e apontam que as vertentes do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato não alcançam o verdadeiro núcleo da realidade linguística, a interação discursiva. Ao trabalhar com a interação, o autor traz crítica às concepções anteriores e propõe um olhar dialógico sobre a linguagem. O pensador russo não nega a estrutura da língua, mas afirma que ela deve ser estudada e entendida em enunciados concretos.

Para Volóchinov (2017 [1929-1930]), a linguagem é um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. A linguagem é, portanto, de natureza socioideológica. O autor confirma, assim, na teoria que elabora, o caráter histórico e dialógico da linguagem. O signo linguístico é visto, como um elemento de natureza ideológica. Quando isolado, o signo não possui valor em si mesmo. Sua contextualização é o que lhe dá uma significação. Esse direcionamento nos remete a uma terceira concepção, a que toma a linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984). Tal concepção mostra a linguagem como social, resultado de uma construção coletiva e de processos de interação discursiva. A enunciação ganha espaço, fortalecendo a ideia de que nenhuma palavra é neutra, visto que locutores e interlocutores atribuem-lhe sentidos, mostrando que “[...] a palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 205). Sendo a enunciação de natureza social, a língua passa a ser entendida não apenas para comunicar, mas sim, para estabelecer a interação discursiva.

Em termos de atividades escolares com a língua e a linguagem, ao considerar a linguagem como forma de interação, a própria interação discursiva é fortalecida. Temos, então, uma preocupação com a gramática internalizada, presente nos textos usados para situações sociais de interação, sendo os textos considerados a partir dos gêneros do discurso. A leitura se realiza numa dimensão dialógica, por meio da exploração de contextos sociais, históricos e ideológicos, e os sentidos do texto também são produzidos por meio das condições de recepção. O leitor/ouvinte não é um sujeito passivo, que apenas recebe a mensagem, mas sim, um interlocutor, cuja resposta ativa é carregada de valoração, demonstrando assim a interação discursiva. Atendendo à necessidade de interagir, a produção textual é vista como um trabalho de interlocução, realizado a partir de uma finalidade e de interlocutores definidos. A prática da oralidade é considerada no mesmo nível da produção

escrita, mostrando a importância de observar os contextos de uso, o que remete também à atenção estendida ao trabalho com as variedades linguísticas na escola, as quais passam a ser consideradas e estudadas conforme a circunstância de realização.

Seguindo a exemplificação apresentada em outra seção do presente estudo, apontamos mais uma tira dos personagens Sofia e Otto para verificar os conceitos supracitados acerca da concepção de linguagem como forma de interação:

Figura 2 – Tira de Sofia e Otto (2)



Fonte: Leite (2018)

Mais uma vez a imagem do livro como um amigo e companheiro é resgatada pela tira do autor Pedro Leite. Esse dado, em si, já seria capaz de evocar uma discussão dialógica para o trabalho com a linguagem em sala de aula. Contudo, há muitos outros aspectos verbais e não verbais expressos no enunciado tipificado como tira, que também podem conduzir as discussões. Ao trabalhar o texto, considerando a linguagem como forma de interação, é imperiosa uma análise das condições de produção e circulação dessa tira, verificando quem a produziu, quando foi produzida, espaço de circulação, linha ideológica do autor, intenções de produção. Além disso, é necessário verificar o conteúdo não verbal e semiótico exposto nos três quadrinhos iniciais, o qual remete a um contexto social que favorece o uso de aparelhos tecnológicos em preterição ao livro físico. A verificação da parte verbal apontada no último quadro pode promover em sala de aula uma análise valorativa, que demonstra a interação

discursiva entre autor, texto e o leitor ativo. Além desses enfoques, levando em conta a língua em situações de uso, os aspectos notacionais indicados pela pontuação também poderiam ser explorados, tanto na entonação pretendida com o uso do advérbio de negação (nos três primeiros quadrinhos), como também na separação do vocativo, no último balão. Toda essa abordagem realizada a partir da tira de Pedro Leite demonstraria uma contextualização de conteúdos de ensino com usos reais da língua, o que reitera a proposição de trabalhar a linguagem na perspectiva da interação e também o conceito basilar de interação discursiva proposto pelo Círculo de Bakhtin.

Desse modo, o panorama aqui apresentado ratifica a necessidade de um trabalho, na escola, planejado a partir da interação discursiva. No contexto atual, a concepção de linguagem como forma de interação prioriza o âmbito social de produção e de circulação de enunciados e evoca a necessidade de situar o eu e o outro no processo de interlocução. Esse pressuposto deve ser mantido para que as práticas discursivas, realizadas com a língua e a linguagem no ambiente escolar, contemplem o aspecto dialógico e social que a interação discursiva necessita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta produção, pautando-nos nas definições produzidas pelo Círculo de Bakhtin, buscamos aprofundar o entendimento sobre a interação discursiva. Para isso, situamos brevemente o referido Círculo e as reverberações da produção bakhtiniana na elaboração da proposta da Análise Dialógica do Discurso. Na sequência, considerando que a interação discursiva é a realidade fundamental da língua, retomamos alguns conceitos basilares, postulados pelos pensadores russos, que se entrelaçam na definição da interação discursiva. E por fim, verificamos como essa interação é considerada no âmbito das concepções de linguagem e nas práticas escolares de trabalho com a língua.

Dos postulados apresentados, é possível verificar que Volóchinov (2017 [1929-1930]) coloca a linguagem no centro das relações dialógicas e assim desconstrói a ideia de sujeito idealista e de enunciação monológica ao defender a natureza social e dialógica da língua, mostrando que o sujeito se constitui a partir das interações com e na linguagem.

Desse modo, a interação discursiva é realizada considerando sentidos criados a partir da situação de enunciação, do contexto histórico e social de interlocução, das condições de produção e dos papéis sociais que os locutores e interlocutores desempenham. Isso demonstra, conforme os estudos do Círculo, que a interação discursiva acontece além dos aspectos linguísticos, pois considera as condições de produção do discurso, uma vez que a língua evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]).

A concepção de linguagem exposta e defendida pelo Círculo, entendida como forma de interação nos estudos de Geraldi (1984), mostra que a linguagem não é neutra e realiza-se no diálogo constante que considera o eu e o outro como sujeitos sociais, históricos e ideologicamente situados. No campo escolar, quando a linguagem é assim percebida, as práticas discursivas ancoram-se na interação discursiva, o que promove um entendimento maior da língua, tornando-a significativa, vista em sua totalidade e integrada à vida humana.

Antes de tentar esgotar as discussões sobre a interação discursiva, este capítulo instiga a busca por mais definições teórico-metodológicas advindas do pensamento do Círculo de Bakhtin. As novas traduções dos escritos do Círculo apontam a necessidade do diálogo constante sobre os conceitos intensamente já estudados. Olhar para a linguagem no contexto escolar e tentar estabelecer relações com os pressupostos bakhtinianos é um desafio que ainda sustenta muitas novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PETRI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003. p. 125-157.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- LEITE, P. *Obstáculos da leitura #83*. [Porto Alegre]: Sofia e Otto, 2018. Disponível em: <https://sofiaotto2.blogspot.com/2018/06/obstaculos-da-leitura-83.html>. Acesso em: 19 out. 2022.
- LEITE, P. *Amigos livros #150*. [Porto Alegre]: Sofia e Otto, 2020. Disponível em: <https://sofiaotto2.blogspot.com/2020/02/amigos-livros-150.html>. Acesso em: 19 out. 2022.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- VOLÓCHINOV, V. N. *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 [1929-1930].

CRONOTOPO: MUITO ALÉM DO TEMPO E DO ESPAÇO

Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz

Os sinais do tempo se revelam no espaço e o
espaço é apreendido e medido pelo tempo
(Mikhail Bakhtin)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propomo-nos a discutir um dos conceitos nucleares em uma perspectiva de análise discursiva da linguagem: *Cronotopo*. É mister esclarecermos, desde o início, que não se trata de um conceito passível de interpretação unânime pelos estudiosos dos escritos do Círculo, mas desvelado progressivamente em pesquisas da área, uma vez que foi abordado nas obras bakhtinianas de forma indireta, em momentos específicos; constituído e demonstrado pelo autor em profundas análises de textos literários de autores consagrados como Goethe e Dostoiévski, detalhado, posteriormente, em discussões sobre a estética e constituição do gênero romance. Portanto, necessita-se um percurso de leitura atenta aos escritos bakhtinianos para, de fato, conhecê-lo, ou ao menos inserir-se em tais reflexões.

Destarte, o grande desafio que propomos neste capítulo é: abordar de forma acessível um conceito tão caro e de tal amplitude em poucas palavras, para as quais, nós mesmos demandamos de imersões mais profundas, intensas e incessantes nas obras do Círculo.

Dito isso, este texto constituirá uma breve reflexão inicial, pautada nos escritos do Círculo e nas reverberações de suas palavras em obras de seus estudiosos contemporâneos, à guisa de convite a penetrar nesse diálogo inconcluso, contínuo e profícuo que tais reflexões nos oferecem, no intuito de auscultar as palavras do outro,

para então expressarmos a nossa própria palavra. Pois “os trabalhos de pesquisadores, nacionais e estrangeiros, resultam em leituras e interpretações que situam as categorias, os conceitos e as noções advindas do pensamento bakhtiniano dentro do contexto epistemológico e cultural que os originou.” (BRAIT, 2012 [2006], p. 15).

Pensemos na ideia de movimento, uma vez que, para Bakhtin, a todo o momento uma gama de sentidos se coloca em movimento durante os processos de interação humana. A própria pesquisa empreendida por seus contemporâneos coloca a palavra em circulação, sempre ansiando por atos responsivos. Movimentam-se palavras, imagens, signos ideológicos na relação de um eu e o outro.

- E onde se movimentam?
- Em que espaço(s)?
- Quando/como esse movimento ocorre?
- Em que as categorias de tempo e de espaço influem para a compreensão dos acontecimentos da vida humana?

Esses são os questionamentos que mobilizam as reflexões desenvolvidas neste capítulo.

CRONOTOPO: O PRIMEIRO PASSO DO PERCURSO PARA A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Ao assumirmos uma concepção dialógica da linguagem, colocamo-nos em diálogo com as obras produzidas pelo Círculo de Bakhtin como base epistemológica, e com os escritos de seus contemporâneos que buscam (re)significar tais obras, respondendo axiologicamente a seus postulados.

Dentre essas atitudes responsivas, encontra-se o que alguns estudiosos e pesquisadores contemporâneos (ACOSTA PEREIRA, 2012; BRAIT, 2012 [2006]; ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2016; FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019, entre outros) vêm denominando de campo teórico metodológico do

Círculo, no qual se situa a Análise Dialógica do Discurso (ADD), cunhagem brasileira que designa um campo de estudo discursivo que traz ecos, reverberações dos escritos de Bakhtin e do Círculo.

E POR QUE MENCIONAR A ADD EM UM CAPÍTULO DEDICADO À ABORDAGEM DO CONCEITO DE CRONOTOPO?

Podemos delinear uma resposta, ressaltando que na arquitetura bakhtiniana os conceitos estão todos imbricados. É necessário pensar no discurso como um construto histórico-social e qualquer análise ou reflexão pretendida, à luz de tais conceitos, deve enfrentar um percurso dialógico, no qual a temporalidade – relações de tempo e espaço - ultrapassa o tempo cronológico ou as relações físicas de espaço. Uma ADD requer esse “olhar” dialógico para os dados, para o discurso materializado em um enunciado, assumindo-se uma visão social da linguagem.

É nítido que além deste conceito estar entrelaçado aos demais da complexa arquitetônica do círculo, também é considerado e construído ao longo de suas obras, como se a unidade do tema passasse por várias fases de desenvolvimento. Como bem ressaltou Ponzio (2013) “o conceito de cronotopo em Bakhtin é considerado na unidade da sua obra. [...] a noção de cronotopo é o que dá unidade à obra bakhtiniana” (PONZIO, 2013, p. 13-14).

Para o encaminhamento de uma ADD faz-se necessário demarcar uma trajetória na qual se assume o enunciado como unidade básica de análise, compreendendo que este, em sua forma material, é sempre atravessado por uma amplitude do tempo e do espaço. Dizendo de outra forma: o enunciado, materializado ou enformado em um gênero discursivo, é perpassado por um cronotopo, conceito que constitui uma das primeiras dimensões ou categoria a ser considerada em uma ADD.

Este é o primeiro apontamento para a nossa reflexão: a natureza discursiva do cronotopo que não pode ser assumida apenas de forma empírica.

Toda materialidade discursiva (enunciado) traz ressonâncias do ambiente social; é atravessada por regularizações, normatividades da esfera social que a produziu e na qual circula. Estas advêm dos espaços sociais e condições históricas em que foram produzidas, atravessadas por questões de ordens ideológica, axiológica, valorativa. Desse modo, o discurso ali emoldurado encontra-se entretecido de relações dialógicas que respondem a essas questões, geradas em determinado cronotopo.

Trazemos as palavras de Miotello para dialogar conosco nesta reflexão:

A gente está rodeado de ideologia por todos os lados, e é dentro dela que a gente consegue pensar, não é fora dela, é dentro dela. [...] qualquer pedacinho de realidade que você habitar, ela já está habitada. Quando você quer botar um sentido numa palavra, você olha dentro dela, já tem milhares que estão lá” (MIOTELLO, 2018, p. 50).

Como vimos, para o pensamento bakhtiniano, a relação tempo-espaço não pode ser concebida apenas como simples contexto de dada interação, ao que está no entorno, já que os acontecimentos, em seu sentido mais profundo, não podem ser revelados apenas no tempo cronológico e histórico comum. Essas categorias requerem uma concepção própria de tempo-espaço que considere a construção de signos ideológicos, os quais são produzidos no interior de um grupo social “rodeado de ideologia por todos os lados”, do qual fazemos parte, estamos imersos, buscando interagir com a nossa palavra, tão atravessada por palavras de outros.

Quando, nos procedimentos de análise discursiva, identificamos o cronotopo (ou cronotopos) sobre o qual se assenta aquele enunciado, somos capazes de perceber essa dialogia nele

impressa, vislumbrar a concepção de mundo que o permeia, desnudar uma concepção do próprio homem.

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário, para esta reflexão, sistematizarmos algumas observações:

CRONOTOPO: conceito bakhtiniano originariamente concebido no âmbito do estudo do texto literário para abordagem da relação espaço-tempo. A própria composição do termo que o denomina denota tal relação: traz a união dos vocábulos gregos *crónos* (tempo) e *topos* (espaço), apontando para a indissolubilidade das duas categorias.

E por que atribuir a origem do conceito à análise da esfera ou campo literário? Recorremos a Fiorin (2016) para uma possível resposta:

Os textos literários revelam-nos os cronotopos de épocas passadas e, por conseguinte, a representação do mundo que tinha a sociedade em que eles surgiram. Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua. O cronotopo brota de uma cosmovisão e determina a imagem do homem na literatura (FIORIN, 2016, p. 145).

O autor destaca a relação mundo real e mundo representado que jamais podem ser concebidos como uma equivalência, mas estão em constante interação. Pelo mundo representado, torna-se palpável a abstração ideológica, as concepções de determinadas sociedades e da própria ação humana, possibilitando reflexões e compreensões acerca dos valores culturais e axiológicos em dados tempo e espaço.

Nesse sentido, a obra escrita por Bakhtin *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo* constitui, sem dúvida, um marco para a compreensão dessa configuração cronotópica presente nos textos-enunciados; publicação na qual figuram as discussões primordiais acerca do conceito de cronotopo: “No cronotopo artístico-literário ocorre a *fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto*” (BAKHTIN, 2018 [1975], p. 12, grifo nosso).

Esse todo concreto, considerando-se o campo artístico-literário, constitui-se na visibilidade proporcionada por meio de obras artísticas e literárias. Observar as cenas de um filme ou de um romance, acompanhar as ações, diálogos das personagens, locais dos eventos, transformações ao longo do tempo nos permite concretizar essa relação espaço-temporal que se mostra de uma forma mais condensada e visível do que na vida real. Nas palavras de Rufo (2014, p. 58), “o tempo, quando se trata de olhar para nossas próprias vidas, parece tão lento e imutável [...]. No entanto, o tempo parece tão palpável quando estamos assistindo um filme ou lendo um livro.”

E, embora entretecidas num todo, a categoria *tempo* é o elemento privilegiado, compreendido como o princípio condutor em uma configuração cronotópica, como ressaltou o próprio Bakhtin (2018 [1975], p. 15): “em todas as análises que se seguem, concentraremos nossa atenção no problema do tempo (princípio primeiro do cronotopo)”. Passamos a analisar melhor essa questão de tempo em sua condução e constituição do espaço e do próprio espaço entranhado no campo de mudanças, transformações e movimento orquestrados pelo tempo.

UMA QUESTÃO DE TEMPO, UMA QUESTÃO DE ESPAÇO

Ao atentar, primeiramente, ao elemento tempo, referendamos nas palavras de Acosta Pereira e Oliveira (2022), “o tempo é o aspecto central para o conceito de cronotopo, pois é a irrepetibilidade do acontecimento que atribui a unicidade do cronotopo”, para justificarmos essa centralidade do “olhar” à questão temporal; uma vez que a própria concepção de sujeito, de compreensão de mundo estão diretamente entretecidas na abertura do tempo e irrepetibilidade dos eventos experienciados por esse sujeito ao longo da vida.

Cronotopo pode ser compreendido como um conceito que traz, em si, a indissolubilidade da relação entre o tempo e o espaço. Bakhtin, em seus primeiros escritos a esse respeito, datados de

1937-1938, expõe ter concebido o conceito como uma espécie de metáfora advinda do termo utilizado pelo campo das Ciências, contudo, ao transferir a ideia para o campo dos estudos literários, evidenciou a importância dessa inseparabilidade espaço-tempo e do equilíbrio entre essas duas dimensões. Propôs, assim, a fusão das questões espaciais e temporais em um todo concreto, um encontro entre aquele lugar, naquele tempo de um acontecimento e desenrolar das ações, como aponta Amorin:

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 as suas trajetórias. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem (AMORIN, 2012 [2006], p. 105).

Para a autora, a concepção de tempo já traz, em si, uma concepção de homem. Tempo está no campo do movimento, das mudanças e transformações, o que nos leva a perceber que as diferentes experiências históricas e temporais proporcionam o nascimento de um novo homem. “Se a humanidade é compreendida a partir da sua temporalidade, a cada compreensão do tempo, há diferentes imagens de sujeito” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 47).

Assim, cronotopo é categoria que pode ser apreendida e analisada nos textos, originariamente oriundos da esfera literária, mas, posteriormente, a partir dos estudos contemporâneos dos escritos do Círculo, estendida aos textos dos diferentes campos de atividade humana, uma vez que o próprio Bakhtin assim proferiu:

O que nos importa, pois, é o seguinte: sejam quais forem esses sentidos, para que integrem a nossa experiência (e além disso, a experiência social), eles devem ganhar alguma expressão espaço-temporal, ou seja, uma forma sêmica que possamos ouvir e ver (um hieróglifo, uma fórmula matemática, uma expressão linguístico-verbal, um desenho, etc.) [...] Conseqüentemente, qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos (BAKHTIN, 2018 [1975], p. 236).

Embora os escritos bakhtinianos tenham aprofundado a questão a partir do gênero romance, suas palavras sugerem novas possibilidades, nas quais “qualquer entrada no campo dos sentidos” passa, necessariamente, pela porta deste conceito: cronotopo.

A título de exemplificar a possibilidade de análise da dimensão cronotópica em outros campos de atividade, propomos continuar este diálogo cotejando tais construtos teóricos a duas manchetes publicadas recentemente, neste ano (2022), no site de notícias da UOL. Ambas advindas da subseção *Blogs e Colunas*, quais sejam:

Figura 1 – Texto-enunciado 1



Fonte: Sakamoto (2022)

Figura 2 – Texto-enunciado 2



Fonte: Souza (2022)

Dois enunciados presentes em um mesmo veículo de circulação, que podem estar assentados sob um mesmo cronotopo: as relações discursivas (mobilizadas na fusão tempo-espaço real e

discursivo) que permeiam o momento sócio-histórico do período eleitoral brasileiro no ano de 2022, quanto à disputa da presidência do país, com duas vertentes políticas (prenhes de questões ideológicas, valorativas, axiológicas, históricas e sociais) bem demarcadas: alianças partidárias de direita e de esquerda, divergindo na preferência e atos responsivos do eleitorado. Esse cronotopo denota uma “matriz espaço-temporal coletiva” na qual “várias histórias se contam ou se escrevem”. Os locutores/jornalistas (papel social assumido) retomam discursos ligados aos partidos e candidatos daquele momento histórico-social, para uma representação do real.

Ambos valem-se do mesmo recurso estilístico e linguístico quanto ao uso dos verbos: intercalar a expressão verbal em dois modos verbais distintos, mas que se complementam no enunciado. O modo indicativo no tempo presente com as formas verbais “mostra” e “usa”, modalidade recorrente para indicar ações verbais concebidas como reais ou certas de realização; e o infinitivo dos verbos selecionados para sua composição semântica, “defender vender” e “esconder” como estratégia argumentativa para seu ponto de vista, uma vez que o uso do infinitivo pode indicar significado declarativo, com sentido imperativo e/ou ainda ser usado como verbo causativo, exprimindo ação que leva a uma consequência.

No entanto, os pontos de vista revelados ao utilizar esses elementos linguísticos e descrever certas ações de diferentes sujeitos sociais citados no enunciado, denotam e/ou suscitam posicionamentos antagônicos, ou, ao menos, diversos. O tempo e espaço discursivos presentes para a compreensão desses enunciados desvelam concepção de mundo, de sujeito histórico social, de homem. Parte-se do real, dos discursos das personalidades ali mencionadas, mas (re)enunciados por outrem, materializados em outro gênero, em novo contexto de produção. Há o retomar da palavra alheia, tornando-a palavra própria, provavelmente com uma entonação distinta, abrindo-se às palavras dos próprios interlocutores, que podem demonstrar interesse pela manchete e procurar ler o texto-enunciado completo, endossando

ou refutando as relações ideológicas oriundas do tempo-espaço que as suscitaram.

Trata-se de nossa compreensão leitora, como ato responsivo, participe da arena de discursos e vozes que povoam o enunciado assentado sobre um cronotopo – espaço e tempo discursivo - que possibilitou a seleção quase natural desse gênero para sua materialização. Os gêneros da esfera jornalística, em virtude de sua potencialidade e relativa tipificação, favorecem suscitar e desvelar posicionamentos valorativos/axiológicos, além de refletirem e refratarem concepções da própria sociedade. Como se viu anteriormente, o discurso ali emoldurado encontra-se entretecido de relações dialógicas que respondem a questões de ordens ideológica, axiológica, valorativa, as quais advêm dos espaços sociais e condições históricas em que foram produzidas, atravessadas por determinado cronotopo.

Não se limita apenas ao espaço físico/geográfico – Brasil – e ao tempo cronológico – meses/semanas que antecedem período eleitoral, pois há “o posto de observação” de quem produziu esse enunciado, as concepções de homem e de sociedade mobilizadoras da escolha do gênero, do léxico e de elementos linguísticos, discursivos e textuais. Por exemplo, a utilização da expressão “o seu Brasil”, como constituinte de espaço(s) outro(s): o Brasil de Guedes, o do locutor, além do Brasil dos seus possíveis interlocutores. Um espaço discursivo, que denota a luta de classes, a divisão entre os diferentes “Brasis” incrustados em um único país, ao considerarmos a sua demarcação física e geográfica. “Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição” (FIORIN, 2016, p. 28).

A(s) ideologia(s) que permeiam o momento sócio-histórico, a potencialidade adquirida pelos discursos emoldurados em gêneros da esfera jornalística-midiática nesse cronotopo de período eleitoral, a fusão tempo-espaço real e discursivo emaranhados em um todo concreto (visível) - o enunciado, as marcas de dizer do

gênero e de seu campo de atividade, as diferentes vozes dessa matriz coletiva social, a mobilização de palavras como signos ideológicos e atos responsivos é que constituem a cronotopia.

No entanto, podemos considerar que no interior desse grande cronotopo – espaço-tempo discursivo do período eleitoral brasileiro 2022 – convivem pequenos cronotopos que se somam ou debatem entre si, o cronotopo do eu autor, do eu social (jornalista/colunista que representa a voz de determinado jornal), do eu personalidade que proferiu seu discurso em um dado cronotopo sendo este retomado na manchete, em outra expressão cronotópica; além dos cronotopos da esfera política, de posicionamento de direita ou de esquerda, e, por fim, do eu de cada leitor que, ao auscultar a palavra alheia, expressa sua palavra, de “seu posto de observação”.

Em síntese, cada cronotopo pode ainda conter outros cronotopos, pois segundo Bakhtin, “os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em inter-relações mais complexas” (BAKHTIN, 2018 [1975], p. 229). Nessas inter-relações há o cronotopo “dominante”, como se tivéssemos um grande cronotopo e pequenos ou minicronotopos. O que ratifica o caráter dessas relações é o dialogismo, conforme preceito bakhtiniano.

Esses mesmos enunciados, exemplificados anteriormente, se retomados pelo leitor/interlocutor em outro momento de sua existência, já não constituirão o mesmo evento e poderão suscitar outras compreensões e outros atos responsivos, pois haverá uma avaliação das circunstâncias. O que justifica a importância de identificarmos o cronotopo predominante ou desencadeador de cada enunciado em uma análise discursiva, tanto em práticas de leitura, produção, como de análise linguística.

Assim, há necessidade de compreensão das imagens/estratégias cronotópicas no próprio lócus ao qual pertencem os textos-enunciados, nos diferentes gêneros que refletem e refratam aspectos culturais e sociais do próprio campo de atividade humana.

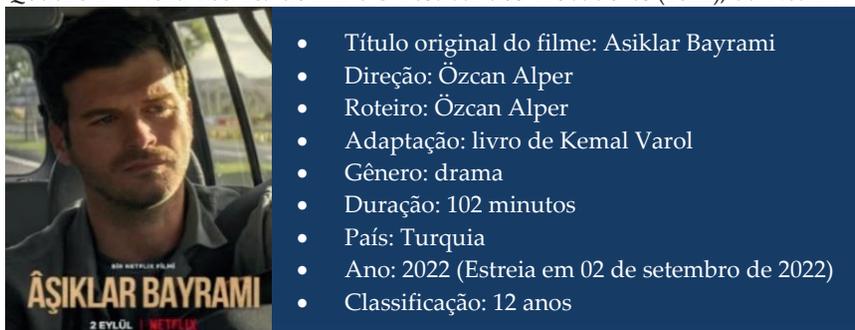
A CRONOTOPIA NA OBRA CINEMATOGRAFICA: ESPAÇOS (RE)SIGNIFICADOS PELO TEMPO

A fim de ressaltar a temporalidade discursiva, propomo-nos ao desafio de buscar exemplos mais amplos de textos-enunciados que possam possibilitar, conforme palavras bakhtinianas, “a capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo [...] e de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento” (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 225).

Cientes de que a obra artística e literária pode dar concretude, tornar visível as relações cronotópicas, e inspiradas em Amorin (2012 [2006]), que se propôs a analisar o conceito de cronotopo, utilizando-se de vários exemplares da filmografia produzida na última metade dos anos de 1990 e início dos anos 2000, inseridos em um estilo cinematográfico denominado de *road movie*, optamos por atualizar ou (re)acentuar esta reflexão empreendida pela pesquisadora, recorrendo à análise de uma produção cinematográfica recente da Netflix (2022), cujo título, no Brasil, é *O Festival dos Trovadores*, por acreditarmos constituir um bom exemplo atual desse estilo de filmes.

No intuito de recuperarmos o contexto de produção da obra, apresentamos alguns dados de sua ficha técnica:

Quadro 1 – Ficha Técnica do filme O Festival dos Trovadores (2022), da Netflix



Fonte: Spiler (2022); imagem Netflix/Divulgação

Trata-se de um filme turco, muito reflexivo e emotivo, adaptado do livro *Asiklar Bayrami*, lançado em 2019, por Kemal Varol e traz os atores Kivanç Tatlitug e Settar Tanriögen (ADORO..., [20--]) nos papéis principais de *Yusuf* e seu pai, *Ali*. O enredo é sobre um advogado que tem um (re)encontro com o pai, um músico itinerante – Trovador - após 25 anos de ausência, construindo e desconstruindo sua relação ao atravessarem o país, de carro, para chegar ao Festival dos Trovadores. As ações e diálogos ocorrem durante o percurso, no interior do carro. A temporalidade humana está presente na própria metáfora do tempo que o filho ainda possui junto ao pai, estando, este último, seriamente doente. O filme mergulha profundamente em traumas relacionados aos laços familiares, resgatando e retratando anos de repressão emocional e muitas perguntas de Yusuf (filho) que terminam sem respostas definitivas.

Como cineasta, o autor/locutor sempre elabora e promove atos responsivos, até mesmo pela forma escolhida para materializar seu enunciado. Uma das “marcas” desse filme é exatamente a característica de estilo *road movie*, destacada por Amorin (2012 [2006], p. 102). Para a pesquisadora, esse termo denota “filmes que se desenrolam inteiramente na estrada”, como este em que o destino final das personagens, o *Festival dos Trovadores* (título da obra), não tem real importância para o enredo. A obra apresenta a principal característica desse estilo de filme, o priorizar da jornada, com seus diálogos profundos refletidos e refratados na

ambientação das paisagens e condições climáticas que constituem o “cenário” da obra.

Essa produção constitui possibilidades de reflexões críticas sobre o tema tratado, sobre a construção da personagem, aspectos ideológicos e da própria concepção de mundo que vão sendo reveladas durante a experiência na estrada, ao longo de uma temporalidade marcada pela própria viagem.

Embora as ações da trama desencadeiem-se no âmbito da estrada, o início do filme se dá em outros espaços-tempos, os quais, como minicronotopos, serão articulados aos grandes cronotopos da Estrada e do Encontro. Referimo-nos à cena inicial protagonizada por um jovem pai e um garoto (filho) em alegre passeio por cenário composto pelas ruas e espaços comerciais de uma pequena cidade, quadro que se encerra com a eternização desses momentos entre pai e filho em um retrato.

O retrato parece “congelar” aquele tempo-espaço e a cena sequencial do filme apresenta um encontro inesperado entre dois homens adultos, um idoso e um jovem, em outro espaço-tempo, engendrada no interior de um apartamento. Aos poucos, percebe-se que se tratam dos mesmos personagens, mas em um hiato temporal de 21 anos.

É nesse ponto que a produção, por meio dos diálogos ambíguos, entrecortados por graves silêncios e memórias antigas retomadas em breves *flashbacks*, enreda acontecimentos passados, presentes, e antecipa o futuro da personagem do pai idoso, valendo-se dessas estratégias discursivas para propor um verdadeiro emaranhado das experiências subjetivas de seus personagens protagonistas. Subjetividade ressaltada no aspecto dialógico manifestado nas vozes e discursos dos personagens, demonstrando que o dialogismo se constitui nas “relações entre sujeitos - relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, [...] As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, o amor, o ódio, a mentira [...]” (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 374).

Ao selecionarmos como unidade de análise o texto enunciado materializado em uma produção cinematográfica, acolhemos o

contexto das multissemioses, o qual já constitui, em si, um ambiente dialógico. Nessa perspectiva, concentramo-nos nas diferentes linguagens deste gênero discursivo que emoldura o texto enunciado (filme), em suas imagens, fotografia, para que permitam visualizarmos em suas dimensões social e verbo-visual, a importância da relação tempo-espaço sobre a qual se assenta o projeto de dizer, as ideologias e valorações que emergem das situações de interação.

Para conhecer ao menos parte da produção cinematográfica, com a qual dialogamos e vislumbrar diferentes cenas que possam ilustrar nossa reflexão sobre a indissolubilidade das categorias tempo-espaço, recomendamos acessar o *trailer* da Netflix, em youtu.be/0pvVFyQH8I.

Na obra bakhtiniana *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo* (2018 [1975]), o autor nos apresenta o que denominou de “os grandes cronotopos tipologicamente estáveis”, demonstrando-os em variedades de romances. Dentre esses cronotopos, no filme constam o do Encontro e o da Estrada, sendo que o primeiro apresenta grande intensidade axiológico-emocional, enquanto o segundo vincula-se ao primeiro, mas com grau axiológico-emocional menor. Destaca, ainda, o cronotopo do Limiar, “impregnado de uma intensidade de alto valor emocional”, o qual também pode vincular-se ao do Encontro. Esses três cronotopos apontados por Bakhtin nos interessam para a análise da configuração cronotópica da produção cinematográfica selecionada.

Figura 3 – Percurso da estrada¹



Fonte: O Festival... (2022)

Vislumbramos o cronotopo do Encontro atrelado ao cronotopo da Estrada. A estrada retratando o caminho, uma longa jornada ao início do trajeto, no entanto, encurta-se a cada movimento/deslocamento, em cotejo ao tempo da existência humana daqueles que por ela trafegam. O “encontro” de pai e filho, de perspectivas, arrependimentos, relacionamento, conhecimento e construção de si e do outro.

A estrada (espaço discursivo/local geográfico) se funde com a passagem do tempo. É por ela que se marca a passagem do tempo – o qual parece estático se visto pelo interior do carro. O ir e vir, o parar e voltar para a estrada é que demonstram o avanço do tempo. Bakhtin (2018 [1975], p. 242) destacou: “o vestígio autêntico, o sinal da história é humano e necessário, nele o espaço e o tempo estão ajustados em um bloco indissolúvel.” Essa indissolubidade espaço-temporal aponta, ainda, oposição estático x movimento e nos leva a considerar outro cronotopo: o do Carro.

Este cronotopo emerge fortemente para a construção deste enredo, como se vislumbra na Figura 2. Espaço-temporal discursivo que mantém a privacidade daquele encontro entre pai/filho; entre passado/presente/futuro; entre gerações; que

¹ Observemos, na Figura 3, a imagem que remete ao percurso da “estrada” como o lugar do “encontro” entre passado, presente e futuro.

paralisa o tempo-espaço aberto à amplitude exterior da estrada, representado nas belas paisagens que se sucedem (sem uma função mais densa na trama), e demarcam a mudança de uma localidade a outra. Entretanto, no carro, o tempo se condensa, o drama continua o mesmo, a temporalidade não “caminha” tão rápido como as mudanças de locais e de paisagens da estrada.

Figura 4 – Cronotopo do Carro



Fonte: O Festival... (2022)

O espaço “carro” nos permite, enquanto interlocutores do enunciado, observar a cada personagem em seu universo discursivo; o conforto ou desconforto vivenciado por eles, ao mesmo tempo em que contemplam seu próprio mundo interior, com olhos voltados ao exterior, em cada novo cenário da estrada que se distancia ou se aproxima, focalizados da pequena abertura

da janela do automóvel, ou seja, a partir de seus próprios posicionamentos e valores axiológicos.

Do interior do veículo, envolvidos em seu próprio universo, encontram, a cada parada da estrada, com outros personagens, novas localidades, novas culturas, novas paisagens. De seu próprio posto de observação, abrem-se ao encontro do outro, ao mesmo tempo em que se preservam do exterior, protegem sua visão da vida – relutam em mudar de perspectiva, como tão bem reflete o cronotopo reservado/privado do carro.

Durante o trajeto, as personagens aparentam certa imobilidade, como se desde o início da trama estivessem prontas, imutáveis, protegidas em suas próprias armaduras contra qualquer traço de transformação. O enredo seria constituído, assim, apenas pelos movimentos da vida, retomando aspectos herdados de certos gêneros romanescos tradicionais descritos por Bakhtin e ainda muito utilizados na denominada “literatura de massa”.

No entanto, aos poucos, o filme desconstrói essa lógica aparente, ao adensar os diálogos empreendidos ao longo da viagem, que promovem a alteração, a mudança. Os diálogos constituem a verdadeira ação dramática. Conforme Amorin (2012 [2006], p. 107), em filmes como esse “o que importa é o diálogo que pode ocorrer dentro dele. Diálogo no sentido bakhtiniano que não tem nada de harmônico e que é muito mais uma arena, [...] mas também um profundo entendimento.”

Tanto a Estrada quanto o Carro constituem a forte cronotopia do filme, perpassados pelo cronotopo do Encontro. O carro indica o local onde se desenrola a ação principal, o(s) (des)encontro(s) entre as personagens, no qual se travam os diálogos profundos que adquirem vital importância para o enredo. “Nos cronotopos atam-se e desatam-se os nós do enredo. Pode-se dizer francamente que pertence a eles o significado basilar gerador do enredo” (BAKHTIN, 2018 [1975], p. 226).

O espaço da estrada revela uma ampla e diversificada geografia, focalizada de “passagem”. Há belíssimas paisagens, vilarejos, animais no campo correndo livres, revoadas de pássaros,

em contraposição às personagens “presas” no carro, atadas a seus próprios dramas e feridas, desvelados em palavras poucas, em extensos silêncios.

A construção das imagens, como elemento do estilo do gênero, é algo muito intenso nesse enunciado. A imagem de uma longa estrada (Figura 3), da qual não se avista início, nem fim, sinuosa, recortada por vilarejos nos quais figuram casas simples, antigas e gente hospitaleira, ou emoldurada por belas paisagens em campos solitários.

Figura 5 – As imagens e paisagens como elementos sógnicos



Fonte: O Festival... (2022)

A trilha sonora, aliada ao instrumento musical de apelo folclórico – alaúde – que acompanha as personagens, tanto no interior do carro, como em algumas cenas externas, completam essa construção sógnica, não apenas de palavras verbalizadas, mas do todo multissemiótico que assume o papel de signo ideológico ancorado sobre os cronotopos: Carro/Estrada-Encontro, aqui constituídos como uma verdadeira arena de debates e reflexões silenciosas.

A essa cronotopia mais ampla e tipificada presente no filme, há pequenos cronotopos que coexistem em sua composição. Há um ponto de partida (apartamento do filho) e um ponto de chegada (O Festival dos trovadores) e, no trajeto, a estrada...

Percebe-se um hiato de 25 anos entre a cena inicial do filme – retrato do primeiro encontro – o passeio amoroso e feliz de um

jovem pai com seu pequeno filho e o (re)encontro de um pai idoso e seu filho adulto, constituído na viagem rumo ao Festival de Trovadores. O que ocorre entre o marco inicial e o final não mudará concretamente a história, mas, certamente, alterará os sujeitos.

O tempo-espaço é discursivo, pois o enredo pode se passar em qualquer tempo, em qualquer estrada. Tempo e espaço reunidos na estrada, no carro, entrecortados por cenas vividas em pequenos cronotopos: do apartamento, dos vilarejos, do cemitério, do hospital, do lago, do Festival. Carro e estrada unindo tempo e espaço, no cronotopo do filme.

Na estrada (a “grande estrada”) cruzam-se num ponto espaçotemporal os caminhos percorridos no espaço e no tempo por uma grande diversidade de pessoas – representantes de todas as classes e condições sociais, crenças religiosas, nacionalidades, faixas etárias. [...] É o ponto de enlace e o lugar de concretização dos acontecimentos. O tempo como que deságua no espaço e por ele flui (formando caminhos)” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 218).

O autor/cineasta encadeia uma cena à outra, elaborando um diálogo, uma conversa entre pai e filho, mediada pelo ambiente privado do carro, constituindo, assim, uma metáfora do movimento da própria vida humana, da passagem do tempo que escorre como areia em uma ampulheta, ao mesmo tempo em que os aprisiona – pai e filho - um ao lado do outro e os separa da vida que “corre” e “passa”. As personagens são mantidas em seu próprio mundo e tempo-espaço, no entanto, este é alterado a cada momento, seja pela mobilização do veículo, seja pelos diálogos que vão tecendo os fios da trama.

Como dissemos, há essa coexistência de cronotopos e, em dado momento do enredo, pode-se inferir um instante entranhado de intensidade de alto valor emocional, a nosso ver, o cronotopo do Limiar. Nas palavras bakhtinianas, “seu complemento mais substancial é o cronotopo da crise e da mudança de vida”; ainda enfatiza que o próprio vocábulo limiar já assumiu, na perspectiva do discurso, um sentido metafórico e “passou a combinar-se com o momento da reviravolta na vida, da crise, da decisão (ou da

indecisão, do medo de ultrapassar o limiar) que muda a vida” (BAKHTIN, 2018 [1975], p. 224). A Figura 4 nos remete a esse momento, à cena do limiar.

Figura 6 – Cronotopo do Limiar: o lago



Fonte: O Festival... (2022)

A cena de um *pit stop* na viagem, a qual se passa às margens de um belíssimo lago, reflete e refrata os sentimentos de saudade, mágoa, crise, desejo e medo de mudança, ao mesmo tempo em que aponta para a grande metáfora do filme: o tempo da vida humana. Tais estratégias discursivas se manifestam na integração som-imagens das águas infindas de um grande lago; nas personagens à margem, o jovem em pé com olhar voltado ao exterior longínquo, mirando, contudo, o seu próprio mundo interior, ao vislumbrar as memórias de um tempo há muito passado. O idoso sentado, em posição quase encolhida, um vulto diminuto frente à imensidão da paisagem. Tais figurações se mostram também na linguagem verbalizada durante a cena, como demonstra o trecho do filme, transcrito abaixo:

Filho: Me trouxe aqui quando eu era pequeno. [...] Parou às margens desse lago. Lembra? Para mim isso tudo era um grande e infinito oceano. Agora tem menos água, acabando como o nosso tempo...

Pai: Acabando como o nosso tempo...a água está acabando como o nosso tempo. Quando acabar não dá para recuperar.

No trecho transcrito há presença do espaço físico demarcado do lago, por meio do qual se integram os tempos passado, presente e futuro. Essa fusão acaba por (re)significar o próprio lago, que adquire dimensão muito mais ampla: o lago da infância, época de águas abundantes; o lago do agora, com escassez do volume das águas e o lago do amanhã, que pode nem subsistir.

Uma fusão tempo-espaço somente possível no plano discursivo da linguagem, em suas multissemioses e/ou verbalizada no diálogo das personagens; nas imagens do lago, na expressão do olhar de cada participante da situação de interação que constitui a cena. Tempo-espaço daquele momento particular de encontro vivenciado por um pai e um filho; cronotopo do Limiar intercalado ao do Encontro em situação de interação específica. No entanto, dadas as dimensões do *grande tempo* das obras literárias, também pode ser o espaço de outro lago, outras águas, em interações de outros sujeitos, em um novo cronotopo, conduzido pelo princípio *tempo*: “Tempo que se define como grande temporalidade, pois projeta a humanidade e o mundo para um além do contexto conhecido e representado” (AMORIN, 2012 [2006], p. 103-104).

Como leitores críticos e responsivos, acionamos conhecimentos prévios, concepções de família, de vida, de sujeito para a construção de nossos próprios posicionamentos axiológicos frente ao texto, pois “naquele tempo-espaço totalmente real onde soa a obra, onde se encontra o manuscrito ou o livro, encontram-se ainda os homens que ouvem e leem o texto” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 230).

Para o autor, os homens reais- interlocutores – costumam estar, na maioria das vezes, em diferentes tempos e espaços, distantes até mesmo em séculos, entretanto, encontram-se na fronteira intransponível entre o mundo real que representa e o mundo representado nas obras, os quais penetram da vida um do outro, em constante interação.

A arquitetura do filme apresenta-se constituída em dois espaços principais: o carro e a estrada. Tal divisão tem razão de ser, erigindo-se como marca discursiva da passagem temporal na obra, e delimitando a visão particular do filho sobre seu pai, em seu contexto privado, familiar (carro) e a visão de outros, no contexto social em que o personagem (pai) assume outros papéis: músico, amigo, amante (paradas na estrada).

É como se cada trecho percorrido da estrada constituísse um minicronotopo inserido no grande cronotopo da Estrada, além de revelar tempos narrativos distantes cronologicamente, vivenciados ao longo dos anos. Os grandes cronotopos Carro/Estrada possibilitam vislumbrar perspectivas diferentes sobre as cenas e constituição das personagens, articulando-se aos minicronotopos de cada parada na estrada, permeados pelo cronotopo do Encontro. Confirmam-se assim os pressupostos bakhtinianos de que “no âmbito de uma única obra e nos limites da criação de um autor, observamos uma infinidade de cronotopos e relações recíprocas complexas [...] um desses cronotopos costuma ser abrangente ou dominante” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 229).

Essas estratégias empregadas pelo cineasta são perceptíveis desde a construção metafórica do espaço, via elaboração do microcosmo ficcional do carro/estrada que articula tempo-espaço, até a passagem tempo metaforizada no deslocamento do carro em trânsito e na contemplação das águas do lago.

CRONOTOPO E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: O TEMPO ESPAÇO EM PERSPECTIVA

Diante das inúmeras discussões e estudos sobre a forma de se ensinar a LP na escola, considerando-se a perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem, concepção inclusive apontada em documentos parametrizadores nacionais ao longo dos últimos anos, a inserção da prática pedagógica que parta de enunciados reais, materializados nos diferentes gêneros discursivos tem sido ponto passível entre professores e pesquisadores.

Gêneros estes advindos de diferentes campos de atividade humana; trazem, em si, orientações em relação ao tempo e ao espaço, como corporificação/materialização regida por determinadas condições sociais, culturais e históricas, mediando a interação entre os interlocutores, além de confirmar a importância de compreender e considerar a cronotopia na abordagem dialógica dos gêneros do discurso e da língua(gem) no processo de ensino e aprendizagem em LP, para o desenvolvimento das práticas da oralidade, leitura e análise linguística. Tal compreensão só tem a contribuir para a formação de sujeitos responsivos.

Somente é possível uma abordagem efetiva dessas práticas suscitando encaminhamentos outros, quando alicerçados aos estudos dialógicos da linguagem.

É imprescindível reconhecer a importância das condições histórico-sociais inerentes ao momento da enunciação para a compreensão das questões de ordem ideológica, valorativa e axiológica que permeiam um enunciado. Todas essas relações estão refletidas e refratadas nos elementos linguísticos e/ou semióticos que compõem a materialidade do texto e devem ser mobilizadas nos momentos de leitura e de análise linguística.

O Discurso materializa-se em forma de enunciado na amplitude espaço-temporal cronotópica. Tal conceito não constitui apenas um encontro entre as categorias de tempo e espaço, mas carrega uma imagem de sujeito e valida compreensões de mundo. “É dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos refletidos e criados do mundo refletido na obra (no texto)” (BAKHTIN, 2018 [1975], p. 230).

Neste texto, objetivamos exemplificar práticas leitoras que possam embasar os docentes a implementar novas abordagens às salas de aula, assumindo como aporte teórico as formulações conceituais de Bakhtin, ao apresentarmos possibilidades de análise de dois gêneros discursivos de diferentes campos de atividade

humana: as manchetes oriundas da esfera jornalística-midiática e uma produção cinematográfica, elegendo a concepção de cronotopo como uma possível categoria de análise.

A partir desses enunciados, que tornaram visíveis e concretas as relações espaço-temporais, buscamos um percurso possível de leitura, além de articular breves apontamentos para análise linguística ao assumir a identificação de suas configurações cronotópicas, como porta de entrada para a significação. Procuramos asseverar o como esse conceito funde-se ao tema, ao estilo e à construção composicional do próprio gênero, no intuito de reconstruir o tempo real em sua relação com o tempo representado e, nessa intersecção, construir os sentidos que possam gerar responsividade. A palavra dirige-se em função do outro, das relações dialógicas com um interlocutor real (físico) ou um interlocutor virtual (presumido), em circunstâncias específicas, tendo o cronotopo como integrante do discurso e não como mero pano de fundo.

Com a análise da configuração cronotópica do filme *Festival dos Trovadores* procuramos evidenciar que a ideologia, os posicionamentos sociais e históricos dos sujeitos se fazem sentir com intensidade não apenas na modalidade da linguagem verbal, mas nas diferentes linguagens, em um emaranhado de imagens, atuação dramática, cores, sons, movimentos e perspectivas.

O tema, o estilo, a construção composicional de um gênero são perpassados por esses posicionamentos valorativos e axiológicos advindos da sua dimensão social, assentados em um cronotopo.

A noção de cronotopo nos proporciona o entendimento de que as condições enunciativas tornam-se únicas e sempre novas, ainda que os interlocutores e os espaços aparentem serem os mesmos, em nova interação, (re)significam-se, o que mobiliza alteração discursiva na relação espaço-tempo. Diferentes contextos e experiências geram novas percepções de tempo e espaço, já que os

sentidos e os próprios textos-enunciados são sempre construções humanas, “os visíveis indícios complexos do tempo histórico, na verdadeira acepção do sentido, são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios visíveis de suas mãos e da sua inteligência” (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 225).

Acreditamos que esta breve análise dos textos-enunciados, apresentada neste capítulo, à reflexão acerca da importância de compreender e assumir uma concepção dialógica e discursiva da linguagem no exercício da docência em LP.

REFERÊNCIAS

- ADORO Cinema. Kivanç Tatlituğ. [S. l.]: Adoro Cinema, [20--]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-266776/>. Acesso em: 02 out. 2022.
- ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. Cronotopo. In: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (org.). *Diálogos em verbetes: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2006]. p. 95-114.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015 [1979].
- BAKHTIN. M. M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1975].
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2006]. p. 09-31.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.) *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

MIOTELLO, V. *Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

O FESTIVAL dos Trovadores. Direção de Özcan Alper. Turquia: Netflix. 2022. Serviço de Streaming por assinatura.

PONZIO, A. O cronótopo na obra de Bakhtin. *In: GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso-GEGE-UFSCAR. Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 13-48.

RUFO, A. D. Somos heróis de nossas próprias jornadas. *In: GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso-GEGE-UFSCAR. Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 58-61.

SAKAMOTO, L. Ao defender vender praia a rico, Guedes mostra lugar do pobre no seu Brasil. *UOL*, [S. l.], 29 set. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2022/09/29/guedes-mostra-lugar-de-pobre-no-seu-brasil-ao-defender-vender-praia-a-ricos.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

SOUZA, J. Lula usa adesão ao voto útil como alibi para esconder planos. *UOL*, [S. l.], 29 set. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/09/29/josias-lula-usa-adesao-ao-voto-util-como-alibi-para-esconder-planos.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

SPILER, W. 'O Festival dos Trovadores' emociona sem ser apelativo. [S. l.]: Ultraverso, 2020. Disponível em: <https://www.ultraverso.com.br/o-festival-dos-trovadores-critica-do-filme-da-netflix/>. Acesso em: 02 out. 2022.

IDEOLOGIA, SIGNO SOCIAL E SIGNO IDEOLÓGICO

Fernando Arthur Gregol

PALAVRAS INICIAIS

Neste ensaio, nosso objetivo é trazer discussões pontuais a respeito de como se constituem os conceitos de “ideologia”, “signo social” e “signo ideológico” no ideário das discussões do Círculo de Bakhtin. Para tanto, nosso foco de atenção se voltará para as obras de Valentin Volóchinov¹, especialmente *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e Pável Medviédev, em *O método Formal nos Estudos Literários*. As discussões trazidas por Mikhail Bakhtin são também relevantes para entendermos os conceitos ora mencionados, mas são os outros dois que mais se dedicam a explorar as teorizações em torno da ideologia.

Para que possamos atender ao propósito inicial delineado para este trabalho, organizamos as ponderações em duas seções: a primeira para explorar o conteúdo do trabalho de Valentin Volóchinov e como ele define as questões de signo e de ideologia, aproximando-se do marxismo e problematizando as correntes linguísticas da época. Em seguida, buscamos apresentar algumas reflexões em torno da obra de Medviédev, que, seguindo uma linha

¹ Ao trazermos a discussão deste autor para este trabalho, optamos por preservar a grafia de seu nome, de acordo com aquilo que apresenta cada uma das editoras que divulgam as obras. Entretanto, ao referirmo-nos a ele de forma geral, optaremos pela grafia “Valentin Volochínov”, tal como apresentam Sheila Grillo e Ekaterina Américo Vólkova em suas traduções para a Editora 34. Justificamos tal escolha em virtude de os trabalhos das autoras tomarem os originais em russo para a tradução, não desmerecendo, contudo, as demais traduções que advêm de línguas como o espanhol, francês, inglês e italiano.

de pensamento muito parecida com a de Volóchinov, apresenta considerações daquilo que considera uma “ciência das ideologias”.

Por se tratar de uma discussão voltada para a formação de professores da educação básica, ao longo do texto, apresentaremos algumas discussões em relação à sala de aula e aos documentos oficiais que dão suporte à educação brasileira, especialmente no que tange à formação linguística em língua materna.

Desse modo, portanto, pautamo-nos nas discussões advindas dos autores do Círculo de Bakhtin, especialmente as discussões em Volóchinov (2013 [1930]), Volochínov (2017 [1929-1930]) e Medviédev (2016 [1928]). Além disso, buscamos amparo em escritores contemporâneos que dialogam com a perspectiva dialógica e a trazem para o escopo de sua discussão teórico-metodológica, tais como Faraco (2009), Miotello (2014), Renfrew (2017) e Acosta Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019).

AS DISCUSSÕES ADVINDAS DE VALENTIN VOLOCHÍNOV

As discussões em torno do trato da ideologia, do signo social e do signo ideológico em Volóchinov foram subdivididas em três partes a seguir que buscam contemplar também discussões sobre como tais aspectos podem ser tomados no âmbito do ensino da Língua Portuguesa. Na primeira etapa da discussão, buscamos esclarecer as bases teóricas que são tomadas para a construção de um pensamento dialógico do signo. Exploramos, ainda, nesse primeiro momento, as tendências linguísticas às quais Volóchinov se contrapõe para construir sua própria argumentação em torno dele.

Em seguida, buscamos explorar a relação existente entre as infraestruturas e as superestruturas para a formação da base material que constitui o campo de atividade humana do cotidiano e os campos ideologicamente organizados nas esferas sociais especializadas. Ainda, apresentamos uma discussão acerca da reflexão e da refração do signo como uma característica inerente e fundamental desse.

Por fim, a discussão em Volóchinov se acaba com a constituição valorativo-axiológica que cada ser, em cada uma das interações, frente a um tema socialmente relevante, confere aos signos sociais e ideológicos.

A CONSTRUÇÃO DO SIGNO IDEOLÓGICO, A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DO SUBJETIVISMO IDEALISTA/INDIVIDUALISTA E DO OBJETIVISMO ABSTRATO

Os autores do Círculo de Bakhtin tiveram uma produção bastante fértil no final da década de 30 do século XX. Isso se dá, principalmente, em virtude de uma tentativa de estabelecer uma concepção de linguagem que vá além daquilo que preconizava a Linguística² da época. Para tanto, Volóchinov em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* busca apresentar um estado da arte de como os estudos da linguagem daquele período estabeleciam suas metodologias e como concebiam a linguagem de um ponto de vista teórico-epistemológico.

Tais críticas aos trabalhos de outros estudiosos da linguagem, com os quais as considerações dos textos do Círculo vão de encontro, não se dão apenas nesta obra. Existe um diálogo entre os três autores conhecidos no ocidente em relação ao trato das formas da língua e de sua amplitude sócio-histórico-ideológica. Assim sendo, Volóchinov (2017 [1929-1930]) esclarece as bases daquilo que convencionou chamar subjetivismo idealista/individualista e objetivismo abstrato.

O subjetivismo idealista/individualista é assim denominado por razões concernentes à concepção de linguagem psíquico-individual. Volóchinov não se antepõe à ideia de que a consciência

² Ao se referir à Linguística, Volochínov faz referência, especialmente, aos tratados saussurianos e de seus seguidores, Albert Sechehaye e Charles Bally. Devemos entender aqui que a leitura desse texto permite uma crítica à tal Linguística estruturalista e não se remete à Linguística tal qual a conhecemos hoje.

é responsável pela produção de linguagem, tampouco nega sua importância. Porém, para o autor, a consciência não é um produto acabado e findado em si mesmo, conforme preconizavam os autores que difundiam tal perspectiva. O autor entende que as consciências individuais formam uma consciência coletiva, isto é, uma consciência social. O diálogo existente entre os seres que interagem por meio da linguagem se dá, portanto, entre as consciências. Não se trata, pois, na enunciação, a expressão de um pensamento individualizado, mas de uma consciência que é respondente ao seu ambiente espacial e temporal. Conforme explica o autor:

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, no processo de interação social (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 95, grifo do autor).

A cadeia ideológica à qual se refere Volochínov, portanto, está diretamente relacionada à interação discursiva. Qualquer signo, qualquer palavra, qualquer modo de agir e qualquer substância linguística produzida por um sujeito que interage por meio da linguagem é resultado de uma interação com outros seres e com o meio no qual está inserido. É daí, portanto, que surge a referida cadeia ideológica dos signos, mencionada pelo autor. Um ser não pode, por si só, interagir levando em conta apenas as suas necessidades individuais e seus pensamentos como se esses fossem livres ideologicamente. Todo pensamento é oriundo de práticas de linguagem que moldam a forma como o ser se coloca para o mundo por meio da linguagem.

Nesse sentido, a contribuição dessas ideias iniciais de Volóchinov (2017 [1929-1930]) para o ensino da língua estão diretamente relacionadas ao uso da linguagem como prática social. O professor de Língua Portuguesa não pode estar alheio a essa discussão, uma vez que seus alunos precisam interagir de acordo

com as reais necessidades da interação discursiva da qual fazem parte. Geraldi (1984), ao fazer uma leitura do trabalho de Volóchinov apresenta essa concepção de língua, nomeando-a *linguagem como representação do pensamento*. Essa conceituação de Geraldi tem especial importância ao pensarmos nas práticas de análise linguística.

No esteio dessa discussão o autor esclarece que “esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 1984, p. 43). Daí, portanto, podemos chegar a duas conclusões: (i) a linguagem tomada do ponto de vista da representação do pensamento está alheia à ideologia, uma vez que subentende um ser individual e isolado de uma interação social; (ii) essa concepção não compreende, em uma aula de Língua Portuguesa, toda a dimensão social e ideológica da língua, essencial para o estabelecimento das práticas de análise linguística de cunho dialógico. Acerca disso, complementam Acosta Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019):

[...] interpretamos ideologia como a maneira como concebemos o mundo, as pessoas, a realidade e passamos a expressá-los pela linguagem. Todavia, **essa concepção de mundo não é puramente subjetiva; é afetada socialmente por interesses dos grupos com os quais convivemos ou da classe social à qual pertencemos**. Baseada em um sistema de valores, a ideologia constitui nossos comportamentos e atitudes, orienta nossa práxis em direção à reprodução da ordem social existente e/ou sua manutenção como “definitiva” ou “natural” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019, p. 355, grifo nosso).

Na sequência dessa discussão, Volochínov (2017 [1929-1930]) também se antepõe ao que convencionamos chamar de objetivismo abstrato³. Aqui é de especial importância esclarecer que a crítica está diretamente relacionada à Linguística estruturalista que tem

³ Recomendamos a leitura do texto “Objetivismo abstrato” (GREGOL; COSTA-HÜBES, 2022), publicado na obra “Diálogos em Verbetes” pela Pedro & João Editores.

suas fundações no *Curso de Linguística Geral*, cuja autoria está atribuída ao linguista genebrino Ferdinand de Saussure. As bases das discussões saussurianas dizem respeito, principalmente, ao entendimento de que o signo é a unidade de estudo da linguagem. Entretanto, o objetivismo abstrato concebe a língua como um sistema de signos isolado de um ambiente sócio-histórico, o que, na visão de Volóchinov, causa uma perda das características fundamentais da língua do ponto de vista interacional.

Desse entendimento de que o signo isolado não tem qualquer valor semiótico e está desprovido de expressividade, Volóchinov (2017 [1929-1930]) convencionou o “signo ideológico”. Esse não mais é visto como uma unidade dos sistemas linguísticos, mas como um elemento que constitui o mundo das interações sociais e discursivas. Ainda, conforme o autor: “[...] o ideológico em si não pode ser explicado a partir de raízes animais, sejam elas pré ou supra-humanas. Seu verdadeiro lugar na existência está em um material signico específico, que é social, isto é, criado pelo homem” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 96).

O signo ideológico, portanto, é um elemento da realidade material que estabelece a interação entre os seres, inseridos num ambiente social, espacial, histórico e ideológico. A ideologia, nesse sentido, é entendida como uma construção social que se estabelece a partir da interação dos sujeitos. Ela é respondente à própria organização dos seres em sociedade e é, em virtude dela, que a linguagem vive e corre como sangue nas veias dos falantes, pois, de acordo com o autor, “ao realizar-se no processo de comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 110, grifo do autor).

Geraldi (1984) também apresenta uma leitura acerca dessa concepção de linguagem e a chama de *linguagem como instrumento de comunicação*, fazendo referência à teoria da comunicação de base estruturalista. Nas palavras do autor, essa concepção

[...] vê a linguagem como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, essa é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (GERALDI, 1984, p. 43).

De que forma então o objetivismo abstrato poderia ser entendido do ponto de vista do ensino da língua? Não é difícil perceber que uma aula de língua mediada por tal concepção remeteria a um ensino prescritivista e tradicionalista de entendimento do código da língua para a internalização de seu funcionamento. Numa prática de ensino da língua que conceba as ideias do Círculo de Bakhtin, o signo não poderia, pois, ser abordado como um signo linguístico pertencente ao sistema e a um código descolado do socio-ideológico. Para que haja uma prática dialógica nas aulas de Língua Portuguesa é necessário conceber o signo ideológico como elemento da comunicação discursiva.

Para sumarizar as ideias até então dispostas nessa discussão, propomos o quadro a seguir:

Quadro 1 – O subjetivismo idealista/individualista, o objetivismo abstrato e a proposta alternativa de Valentin Volochínov

CONCEPÇÕES	O SUJEITO	A LÍNGUA	A INTERAÇÃO
Proposta do subjetivismo idealista/individualista	Sujeito individual, dono de seus pensamentos e de suas ações.	Expressão do pensamento, alheia aos aspectos sociais e ideológicos.	A interação é reduzida à criação espiritual do ser.
Proposta do objetivismo abstrato	Sujeito como um receptáculo do código, sabedor e difusor de um sistema de signos.	Sistema de signos isolados, um código linguístico, que dita o funcionamento da comunicação.	A interação compreende a existência de um emissor e um receptor, sem prever o intercâmbio linguístico.

Proposta dialógica (nos parâmetros de Volóchinov)	Sujeito interacional, envolvido pelas práticas sócio- histórico- ideológicas.	Subentende o signo ideológico como elemento que medeia as interações entre os seres situados.	Sujeitos interagentes, mediados pelo universo material, respondentes e ativos na construção interacional.
-----------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor, a partir das discussões de Volóchinov (2017 [1929-1930]) e Geraldi (1984)

Ainda, por fim, Geraldi (1984) apresenta a concepção de Volóchinov entendendo-a como linguagem como forma de interação. Nesse ponto, o autor clarifica que a linguagem é mais do que um instrumento de comunicação e que as leis dos sistemas linguísticos não satisfazem a real necessidade de estudo da língua em sua amplitude. O autor ainda acrescenta que

[...] a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 46).

Desse modo, podemos entender que (i) um ensino de língua efetivo não pode limitar a língua à criação do pensamento do ser. É necessário estabelecer que a linguagem vive na comunicação discursiva; (ii) o ensino da língua não pode se pautar em mera aquisição do código da língua para comunicações deslocadas da realidade; (iii) o ensino da língua precisa considerar os efeitos que o sócio-histórico-ideológico exerce nas formas da língua e, ainda, como esse aspecto relacionado ao signo ideológico se engendra nas interações entre os sujeitos.

Passamos agora a discutir o caráter dos campos de atividade humana, como entidades que organizam as interações e como o signo pode refletir e refratar a realidade que lhe é intrínseca.

OS CAMPOS DE ATIVIDADE HUMANA IDEOLOGICAMENTE ORGANIZADOS

O conceito de signo ideológico está diretamente ligado ao funcionamento da ideologia dos campos de atividade humana⁴. Volóchinov se vale do termo ideologia e de suas variações morfológicas (ideológico/a, ideologicamente, por exemplo) para estabelecer duas conceituações: (i) a primeira está voltada aos campos de atividade humana que estão ideologicamente organizados e medeiam as interações; (ii) a segunda está voltada ao uso do adjetivo “ideológico” como um sinônimo de “axiológico”, que, por sua vez, remete a uma noção responsiva e valorativa, que será discutida na próxima seção. Nesta etapa de nossa discussão, pretendemos lançar mão do primeiro sentido atribuído pelo autor ao conceito e explorar a constituição e o funcionamento dos campos da atividade humana.

Antes de mais nada, Volóchinov entende os campos de atividade humana como formadores de instituições sociais para a constituição da linguagem em contextos específicos. Por que a linguagem se materializa de formas distintas a depender da situação de interação? Esse é um questionamento respondível a partir das orientações teóricas propostas pelo autor. Assim sendo, inicialmente, ele propõe que

Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, *o caráter sógnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 94, grifo do autor).

⁴ Esse conceito de campo de atividade humana é de especial importância para entendermos a discussão proposta por Bakhtin (2016 [1952-53]) no ensaio “Os gêneros do discurso”. Bakhtin propõe a existência de gêneros primários e secundários, de acordo com o grau de organização ideológica nos diferentes campos da comunicação discursiva. Essa discussão será melhor esclarecida nos capítulos subsequentes nesta mesma obra.

A partir dessa discussão inicial, entendemos que o conceito de ideologia é intrínseco à constituição dos campos de atividade humana. Como esferas sociais da comunicação discursivas, essas esferas dão origem a certos conteúdos ideológicos específicos que são próprios desse ou daquele campo. Embora cada campo se oriente para a realidade de formas distintas, o autor também clarifica que o fenômeno ideológico é comum a todos os campos, independentemente de quais campos colocaremos em análise.

Para sistematizar aquilo que considera por “campo de atividade humana”, Volóchinov (2017 [1929-1930]) retoma as discussões de Karl Marx e Friederich Engels acerca dos conceitos de infraestrutura e superestrutura. De uma forma rápida, podemos definir que as infraestruturas constituem as forças de trabalho que sustentam a base de produção do capital em uma sociedade, enquanto as superestruturas são entendidas como a base da divulgação das ideias de uma sociedade burguesa premida por esse mesmo capital (ENGELS, 2019 [1884]). Para Miotello (2014),

Assim como se distinguiram por suas ideias e seus estudos sobre o problema da ideologia, em uma perspectiva marxista, os membros do Círculo de Bakhtin também aprofundaram outras questões que Marx e Engels apenas haviam tocado, como a questão da relação da infraestrutura com a superestrutura, a constituição e o papel dos signos, a questão da constituição da subjetividade e da consciência, as questões da peculiaridade da palavra literária, o característico da linguagem verbal e sua relação com outros sistemas signícos, a questão da caracterização da arte (MIOTELLO, 2014, p. 167).

Se pudermos lançar mão de uma metáfora bastante popular entre os marxistas para entender esses conceitos, poderíamos pensar em um prédio que tem suas fundações como as infraestruturas. As camadas superiores desse prédio seriam, portanto, as superestruturas e, como tais, não existem sem uma infraestrutura que as sustente. Da mesma forma como se dá a relação entre infraestrutura e superestrutura no ideário marxista, em Volóchinov, conceitua-se a relação entre a “ideologia do cotidiano” e a “ideologia dos campos ideologicamente organizados”.

A ideologia do cotidiano é uma infraestrutura em nossa sociedade. Ela sustenta a base das interações mais fortuitas e corriqueiras do dia a dia. Nesse sentido, entendemos que a ideologia do cotidiano trata da linguagem que medeia as interações em âmbito social mais espontâneas, tais como uma conversa de pais e filhos em um jantar, ou em um encontro espontâneo de dois vizinhos no corredor do prédio em que vivem e, até mesmo o “bom dia” dirigido ao porteiro, ao estranho que passa pela calçada e ao colega de trabalho. Volóchinov (2017 [1929-1930]) entende a ideologia do cotidiano do seguinte modo:

[...] existe um campo enorme da comunicação ideológica que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica. Trata-se da *comunicação cotidiana*. Essa comunicação é extremamente importante e rica em conteúdo. Por um lado, ela entra diretamente em contato com os processos produtivos e, por outro, ela se relaciona com as várias esferas ideológicas já formadas e especializadas (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 99, grifo do autor).

Como já vimos anteriormente, são as infraestruturas que sustentam e servem de base às superestruturas. Assim também o é com a ideologia do cotidiano em relação às ideologias formais e especializadas, oriundas dos campos ideologicamente organizados. Essas ideologias “oficiais”, conforme Volóchinov, são assim entendidas, porque estabelecem as formas de interação entre os seres a depender da situação na qual estão envolvidos.

Daí, portanto, entendemos que a linguagem jornalística difere da linguagem educacional que, por sua volta, difere da linguagem do campo político-jurídico. Por que isso acontece? Por que esses diferentes campos suscitam práticas distintas e, por consequência, usos de linguagens que lhes são próprios? A resposta é muito simples: o campo de atividade humana organiza-se, de acordo com as necessidades que se erigem nas interações dos seres que dele fazem parte.

Assim sendo, a moral, a religião, o jurídico, o educacional, o acadêmico, o jornalístico, o publicístico e o literário são exemplos de campo de atividade humana especializados que se constituem

como superestruturas sociais. Há, portanto, uma conexão desses últimos com o campo cotidiano. Um pai e um filho podem discutir fervorosamente sobre em quem votar nas eleições presidenciais de seu país, tomando discussões lidas em veículos de imprensa e, até mesmo, em tratados filosóficos que fazem parte de sua vida de trabalho e/ou educacional. Entretanto, no momento que o fazem, não estão mediados pelo mundo do trabalho ou pelo mundo da educação. Trata-se de uma discussão fortuita que pode acontecer ao longo de um jantar em família ou até mesmo em frente à televisão, enquanto assistem ao debate dos candidatos. Por fim, essa interação entre pai e filho, embora mantenha relações com elementos dos campos especializados da interação humana, faz parte de uma interação que se dá no campo cotidiano.

Embora o texto “Os gêneros do discurso”, de Mikhail Bakhtin (2016 [1952-1953]) seja escrito mais tardiamente, as discussões sobre os gêneros já são antecipadas por Volochínov (2017 [1929-1930]) em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. De acordo com o autor, “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, **cada gênero discursivo** cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 109, grifo nosso). É evidente, portanto, a fundamental importância que os campos de atividade humana exercem sobre os gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso do cotidiano são aqueles tidos no texto de Bakhtin como gêneros primários, justamente por sua linguagem mais fluida, dinâmica e fortuita. Os gêneros do discurso secundários, por outro lado, são aqueles que advêm de práticas interacionais em campos de atividade humana mais especializados, que exigem uma linguagem mais especializada e um rigor, muitas vezes, que são necessários a depender do campo de atividade humana ao qual estão vinculados.

Mas como essas discussões chegam ao ensino da língua? De que forma podemos entendê-las no seio da constituição escolar? A escola, por si só, já é uma entidade que se constitui a partir de interações

especializadas e, por consequência, faz parte de um campo de atividade humana oficial. A linguagem escolar tem por finalidade atender a anseios relacionados aos aspectos filosóficos, artísticos e científicos constituídos ao longo da história (SAVIANI, 1984). Mas, além dessa concepção de escola, há ainda a constituição dos documentos oficiais que parametrizam a educação em nosso país.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) há uma tentativa de unificar as práticas escolares no país e de estabelecer conteúdos e métodos de aprendizagem para os alunos das escolas brasileiras. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, a perspectiva dialógica da linguagem tem, com frequência, aparecido de forma substancial nas discussões que são apresentadas, a partir desse documento.

Em 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o compromisso com a perspectiva dialógica, ao menos textualmente, é reforçado no ensino da Língua Portuguesa. Porém, alguns problemas são visíveis no documento, do ponto de vista conceitual e epistemológico. Inegável é a menção de destaque que a base dá aos gêneros do discurso, entretanto, ao fazer isso, deixa questões interacionais e discursivas de lado, aproximando-se muito mais de uma concepção de escola “biologicista”, cuja formação volta-se às competências e às habilidades.

A parte mais preocupante do documento é a escolha de gêneros do discurso que serão abordados ao longo da educação linguística dos alunos. Se por um lado entendemos que o trabalho com os gêneros do discurso é de fundamental importância, por outro entendemos que a orientação deste documento não leva em consideração aspectos de extrema importância como é o caso das ideologias oficiais e da ideologia do cotidiano. Só o trabalho com gêneros deslocado das práticas sociais de uso da linguagem não é suficiente, fazendo com que os gêneros se reduzam a formas de texto.

A BNCC propõe uma lista de gêneros que, em sua maioria, estão orientados para a cotidianidade. Como vimos acima, ao discutirmos as propostas de Volóchinov (2017 [1929-1930]), as

relações do cotidiano são fortuitas e, de certo modo, acontecem de forma dinâmica na sociedade. Não que a escola não possa abordá-las, mas reduzir as aulas de leitura e produção textual a gêneros cotidianos é, no mínimo, irrelevante, uma vez que todo ser, membro de uma sociedade organizada, já tem domínio das práticas que se fundam na base da ideologia do cotidiano.

Não entendemos, por assim dizer, que uma aula de Língua Portuguesa, mediada por meio do gênero discursivo “*playlist* comentada”, possa trazer ganhos reais à educação linguística dos alunos. Ao passo que a perspectiva dialógica para o ensino de línguas prevê o trabalho com os gêneros, ela não perde de vista as formas da língua, enquanto signos sociais e ideológicos, na constituição da formação linguística dos estudantes. Do mesmo modo, uma “*fanfic*” não satisfaz as necessidades que se colocam no campo artístico-literário. A apreciação estético-literária passa longe de um gênero como esse e se materializa muito mais em gêneros como conto, poema, soneto e romance, por exemplo.

Com tudo isso, não entendemos que a ideologia do cotidiano não possa ser abordada na escola. Inseridos em uma perspectiva de uma Linguística Aplicada de base dialógica seria contraditório não levar em consideração o papel do campo cotidiano na construção do conhecimento. Porém, entendemos que o papel deste referido campo, como uma infraestrutura, deve, no máximo, ser um ponto de partida e não um objeto de aprendizagem, que vise uma produção final de conhecimento.

Nesse sentido, ainda, por último, é relevante destacar as características da reflexão e da refração, que são exploradas no texto de Volóchinov (2017 [1929-1930]). Entendemos, que o signo, além de ser ideológico também é essencialmente social, pois, de acordo com o autor, o signo reflete e refrata a sua realidade. “O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 94).

A realidade material é o meio mais comum ao signo, de acordo com Volóchinov, pois, sem ela, não há qualquer suporte para a vida do signo. De modo, portanto, que um ser, envolvido em uma situação interacional não está alheio aos fenômenos sociais e ideológicos. Ele é, por excelência, um resultado de suas interações e um agente que deixa suas verdades, reificações, modos de agir, estilos e entonações no mundo do signo. Isso é o que Volóchinov entende por refração: a habilidade que o sujeito tem de transformar o signo por meio da atividade interacional. De igual modo, ao passo que refrata essa realidade, o ser reflete o seu mundo material, pois é dele que surgem as suas referências para enunciar.

Da relação da refração surge outro ponto interseccional entre o pensamento do autor com Marx e Engels: “a existência não é apenas refletida no signo, mas também é *refratada* nele. O que determina a refração da existência do signo ideológico? – O cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade *sígnica*, isto é, a *luta de classes*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 112, grifo do autor). Em outras palavras, isso significa que o signo é refratado em virtude das necessidades sociais de interação entre os sujeitos usuários de uma língua, não podendo essas características interacionais serem ignoradas nas análises das formas da língua. Nesse sentido, complementamos essa ideia, recorrendo a Bakhtin (2015 [1934-1936]),

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; **tomamos a língua ideologicamente** preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica (BAKHTIN, 2015 [1934-1936], p. 40, destaques do autor, grifo nosso).

Portanto, entendemos que uma discussão de ensino por meio da cotidianidade e por meio de um conjunto de valores educacionais que visam o desenvolvimento de competências e habilidades não contribuem efetivamente para uma formação linguística ampla do ser, pois deixa-se de lado a real entidade da comunicação discursiva: o

signo como um representante do mundo social, que carrega inúmeros sistemas ideológicos existentes na sociedade.

A reflexão e a refração do signo só podem existir, porque o signo é colocado à prova do meio que o circunda. Portanto, na próxima seção, exploraremos, por fim, as questões valorativas e axiológicas da natureza da construção ideológica.

A AXIOLOGIA COMO ÍNDICE DE VALOR SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DO SIGNO

Um fator que tem bastante destaque nas discussões de Volóchinov (2017 [1929-1930]) é a axiologia e/ou valoração⁵. Esses conceitos basicamente tratam dos índices de valor social, que tem a ver com a forma como um signo é recebido no todo enunciativo. Antes mesmo de se enunciar algo, o sujeito leva em consideração inúmeras características e valora seu interlocutor, antes mesmo de interagir com ele.

Além da discussão proposta por Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em ensaio anterior do próprio autor, intitulado “Palavra na vida e palavra na poesia” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]), publicado no Brasil na coletânea de ensaios *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios*, já apresenta três elementos que constituem o horizonte social: o horizonte espaço-temporal, o horizonte temático e o horizonte axiológico⁶.

O horizonte axiológico, portanto, na visão de Volochínov (2013 [1926]) compreende as formas respondentes dos seres frente a um determinado objeto discursivo, isto é, frente ao tema. Isso significa que os discursos estão presentes no horizonte social e são prenes de avaliações múltiplas advindas dos mais diversos interlocutores. Ao chegar ao enunciado, o discurso é valorado e se

⁵ Para uma discussão mais profunda acerca desses conceitos, recomendamos a leitura de Acosta Pereira e Gregol (2021), do texto intitulado “O estudo dialógico da valoração”.

⁶ Essa discussão será retomada de forma mais aprofundada por Bilhar de Souza, neste volume.

constitui como tema da enunciação (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]). Qualquer ser tem a habilidade de expor a sua valoração a um enunciado, a um tema e até mesmo ao enunciado de outrem. Para Volóchinov (2017 [1929-1930])

Em cada etapa do desenvolvimento social existe um conjunto específico e limitado de objetos que, ao chamarem a atenção da sociedade, recebem uma ênfase valorativa. Apenas esse conjunto de objetos obterá uma forma signica, isto é, será objeto da comunicação signica (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 110).

Deste modo, a partir das palavras do autor, entendemos que os conjuntos ideológicos só existem em nossa sociedade, porque os sujeitos que estão nela inseridos valoram e dão tom axiológico a determinados elementos, que passam a atuar como signos da comunicação discursivo-ideológica e, por consequência, direcionam novas atitudes axiológicas a partir de um passado, que será nova em um futuro. Tudo isso se dá graças à convivência dos sujeitos em um horizonte social, pois as valorações não são aspectos subjetivos, mas sócio-históricos. Conforme o autor:

É por isso que todas as ênfases ideológicas, embora feitas por uma voz individual (por exemplo, na palavra) ou por qualquer organismo individual, são ênfases sociais, que pretendem o *reconhecimento social*, e apenas em prol desse reconhecimento são realizadas no exterior, no material ideológico (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 111, grifo do autor).

Como já estabelecemos anteriormente, para Volóchinov (2017 [1929-1930]), a consciência individual não agrega nada ao signo, pois isolada ela é desprovida de características sociais e ideológicas. A valoração só é possível no diálogo entre as consciências dos seres que interagem por meio do signo. De igual modo, podemos dizer acerca da valoração que é dada em âmbito social ao tema de uma enunciação. É o que, por exemplo, pode acontecer quando estamos em frente à televisão vendo um filme de ficção científica. O enunciado como um todo e os temas que o constitui podem ser avaliados negativamente ou positivamente, mas, ainda que

pertencam a um universo ficcional, carregam em si elementos da realidade material e, portanto, podem ser valorados num âmbito social. O tema, portanto, pode ser valorado tendo em vista as individualidades dos seres, mas mesmo essas individualidades fazem parte da construção ideológica de um ser que é, por excelência, um ser social: “um tema ideológico sempre recebe uma ênfase social. É claro que todas essas ênfases sociais dos temas ideológicos penetram também na consciência individual que, como sabemos, é totalmente ideológica” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 111).

Se o signo ideológico pertence ao social e os seres sociais podem atribuir-lhe índices de valoração, a partir de suas vivências e de suas subjetividades enquanto pertencentes a um horizonte sócio-histórico, isso significa que o signo pode ser valorado mais de uma vez por diferentes seres, pois eles estão também inseridos no horizonte social e axiológico da vida social. A esse fenômeno, Volóchinov convencionou chamar “multiacentuação” e a define do seguinte modo:

Essa *multiacentuação* do signo ideológico é um aspecto muito importante. Na verdade, apenas esse cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver-se. Ao ser retirado da disputa social acirrada, o signo ficará fora da luta de classes, inevitavelmente enfraquecendo, degenerando em alegoria e transformando-se em um objeto da análise filológica e não da interpretação social viva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930], p. 113, grifo do autor).

A vida do signo ideológico, portanto, só existe nos múltiplos acentos de valor conferidos a ele pelos sujeitos da interação discursiva. Isso faz com que um signo jamais caia numa “monoacentuação” e que seja mudado, reificado, transformado a todo momento em uma nova interação.

Mas e a atitude valorativa? Como ela pode ser explorada no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa? Como pudemos atestar, Volóchinov entende que as múltiplas acentuações de valor são possíveis frente a diversos temas. Então, é necessário levar ao aluno entender que um mesmo tema pode ser valorado tanto positivamente

por determinados grupos sociais quanto negativamente. É de vital importância compreender que não existe uma característica monoacentual quando tratamos das interações humanas.

A ideologia, em âmbito social, como querem muitos, é vista como algo negativo que tende a deturpar uma realidade construída nas subjetividades de determinados seres/grupos sociais que querem estabelecer um *status quo*, atribuindo-a aos grupos de esquerda, aos representantes do marxismo cultural, às comunidades marginais da sociedade, tais como grupos de luta social em prol das causas étnico-raciais, de gênero, de luta contra a xenofobia etc. O que entendemos, nesse ensaio, é que a ideologia faz parte de toda e qualquer interação e não há como se manter neutro diante de nenhuma situação vivida. Assim também o é na escola. Nas aulas de Língua Portuguesa, o docente deve explorar os múltiplos significados, as múltiplas atitudes de valor e respeitar as subjetividades de sua alteridade ao fazê-lo. Nesse sentido, por fim, as formas da língua podem ser compreendidas como signos sociais e ideológicos, para que o aluno compreenda a essência real da linguagem e não a classificação e o conteúdo conceitual deslocado de uma realidade material.

MEDVIÉDEV E A CIÊNCIA DAS IDEOLOGIAS

Tendo delineado as ponderações de Volóchinov acerca da ideologia, passamos a considerar a obra de Pavel Medviédev (2016 [1928]), *O Método Formal nos Estudos Literários*. Nesse sentido, é importante destacar, inicialmente, que Medviédev dialoga com a perspectiva dos outros dois teóricos do Círculo quanto aos aspectos relacionados à construção da concepção dialógica da linguagem. Porém, afirmamos isso tendo em vista que o único trabalho de Medviédev traduzido para o português é aquele citado anteriormente. Portanto, as considerações aqui tecidas levam unicamente em consideração as contribuições encontradas nessa obra especificamente.

Embora a obra de Medviédev apresente em seu título uma relação direta com os estudos literários, ela também traz em seu escopo amplas discussões em torno da linguagem que contribuem muito para a Linguística Aplicada de base dialógica. Assim como Volóchinov, o autor busca um distanciamento de teorias tradicionalistas, com métodos relacionados ao positivismo científico. Para distanciar-se dos positivistas e, principalmente, dos formalistas russos, bastante populares no início do século XX, Medviédev aproxima-se do marxismo. Para tanto, o autor busca esclarecer aquilo que chama de “ciência das ideologias”. Conforme Medviédev,

Os fundamentos dessa ciência das ideologias foram profunda e solidamente alicerçados no marxismo, que formulou uma definição geral das superestruturas ideológicas, de suas funções na unidade da vida social, de suas relações com a base econômica e, em parte, também da relação interna entre elas (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 43).

Fica evidente por meio da leitura acima que Medviédev não reivindica para si a ciência das ideologias, mas que ele corrobora com as considerações que fundam a base desse pensamento. Desse modo, novamente, na linguagem dos textos do *Círculo*, o conceito de superestruturas aparece como mote para as discussões apresentadas. As superestruturas, como já mencionamos acima, são camadas superiores de uma sociedade e, portanto, são responsáveis pela organização dos diversos setores que organizam e regem a vida social. Acerca disso, avança Bakhtin (2016 [1979]),

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia e fisiologia do homem, etc.) (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 77).

Para Medviédev e Bakhtin, portanto, uma ciência de base positivista não satisfaz, principalmente, as necessidades de análise da criação artística e sua estreita relação com o mundo material. Por

isso, o autor tece duras críticas a esta corrente justamente por distanciar o objeto de estudo daquilo que chama de fenômeno concreto. Em outras palavras, o autor se opõe à ideia de que o objeto de estudo seja isolado de suas características sócio-histórico-ideológicas para se tornar um elemento abstrato que está desprovido de conteúdo vivo.

Uma das principais críticas apontadas pelo autor nessa obra diz respeito aos trabalhos de Karl Vossler, um dos grandes representantes da corrente que Volóchinov (2017 [1929-1930]) convencionou chamar de Subjetivismo idealista/individualista, conforme discutido acima deste mesmo ensaio. Sua crítica se dá, principalmente, em virtude da ideia de que a análise filológica não constitui em si uma filosofia de linguagem com base nas superestruturas sociais, simplesmente por estar desvincilhada de seu eixo ideológico. Acerca disso, diz Medviédev (2016 [1928])

Até os nossos dias a ciência interessava-se somente pelos processos individuais, fisiológicos e, sobretudo, psicológicos da criação e da compreensão dos valores ideológicos, negligenciando o fato de que o homem individual e isolado não cria ideologia, que a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo da comunicação social (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 49).

Além disso, Medviédev aponta que os estudos de Karl Vossler, apoiados num positivismo neokantiano não estabelece senão apenas uma sistematização dos conhecimentos, à qual se opõe sustentando uma base materialista que preconiza uma necessidade de relacionar o objeto ao mundo materialmente constituído. Deste modo, Medviédev (2016 [1928]) escreve que “somente o materialismo dialético pode realizar a almejada síntese da concepção de mundo filosófica com todo o estudo histórico concreto dos fenômenos específicos à arte, à ciência, à moral, à religião. Ele dispõe, para isso, de bases sólidas” (p. 48). Acerca disso, discorre Renfrew (2017),

As ciências humanas e sociais, ao falharem no entendimento da ação e do enunciado em termos de eventicidade única de sua produção por sujeitos

reais, encarnados, correm o risco de, por fim, *objetificarem* seus objetos, falhando assim na apreensão e no relato daquilo que é essencial acerca da experiência humana (RENFREW, 2017, p. 45, grifo do autor).

Percebemos, portanto, que não apenas o autor destaca como relevante o aspecto histórico concreto dos fenômenos, mas também realça a necessidade de se observar a constituição ideológica das ideologias oficiais e superestruturais. Assim sendo, a ideia que discutimos acima, a partir dos textos de Volóchinov, de que os campos de atividade humana ideologicamente organizados e especializados se constituem em torno de entidades superestruturais, tais como as acima mencionadas na citação direta do texto de Medviédev. Portanto, na visão do autor:

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. É verdade que se trata de objetos de tipo especial, aos quais são inerentes significado, sentido e valor interno. Mas todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais. Eles não podem ser realizados fora de algum material elaborado (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 48).

A arte, a religião, a ciência, o jurídico, o jornalístico, o literário e o educacional, portanto, são exemplos de criação ideológica do homem. Todos os elementos que se constituem nesses campos da vida humana são resultados do trabalho concreto do homem com o mundo material. Não há, pois, como estabelecer a fundação das bases do pensamento e das especificidades de cada campo, sem ter em mente os aspectos ideológicos circundantes, pois esses estão relacionados aos signos, que estão no ideário de cada um dos sujeitos.

Assim como Volóchinov, o autor entende o papel da consciência individual de cada sujeito na construção de um signo social, mas compreende que estes aspectos só se tornam concretos quando entram na vida concreta da interação social. Desse modo, Medviédev (2016 [1928]) explica que

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológico também não existem no interior das cabeças, nas ‘almas’ das pessoas.

Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas **palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado**. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 48-49, grifo nosso).

Assim sendo, o signo ideológico, na visão do autor não se materializa na palavra verbal, mas em todo objeto e em toda ação do mundo material que represente a materialidade concreta da vida social. Com isso, a discussão de Medviédev pode ser relevante no contexto da educação linguística dos alunos, ao compreender que as linguagens são múltiplas e não se materializam apenas por meio de enunciados verbais, mas por meio de signos de outras naturezas semióticas.

Embora essa seja uma ideia bastante difundida nos documentos oficiais vigentes no Brasil, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2017), ela acaba se esvaindo na ideia de que o educando brasileiro precisa dominar as tecnologias, a fim de satisfazer competências e habilidades voltadas unicamente ao mundo do trabalho. O mundo do trabalho, como já exploramos acima é uma superestrutura essencial para a formação da sociedade, porém, ao explorarmos potenciais de jovens educandos, apenas do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso das múltiplas linguagens no meio digital, deixando de lado os clássicos saberes formulados ao longo da história, especialmente da literatura, que constitui a forma artística mais refinada de representação das linguagens, acabaremos por cair numa formação unilateral acrítica e que não constitui a consciência ideológica necessária para a ascendência aos níveis superestruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o Círculo apresenta uma vasta gama de considerações acerca da ideologia, pautada em uma compreensão do signo em sua amplitude social e ideológica. De acordo com Faraco (2009) “[...] foi preciso perceber sua materialização em

linguagem e, ao mesmo tempo, perceber a linguagem para além de uma concepção apenas formal, dimensionando-a nas relações sociointeracionais” (FARACO, 2009, p. 102). Assim sendo, concluímos que (i) as correntes linguísticas são tomadas no escopo dos textos do Círculo para a construção de uma concepção de linguagem para além da mera categorização dos aspectos da língua para um campo social e ideológico; (ii) Volóchinov e Medviédev ampliam as discussões de infraestrutura e superestrutura para compreender os campos de atividade humana e suas especificidades; (iii) a valoração, enquanto índice social-axiológico é determinante na natureza do signo ideológico, uma vez que o ser se coloca no mundo por meio dela.

Por fim, Volochínov (2013 [1930]) apresenta, no ensaio “Que é linguagem”, aquela que talvez seja a única conceituação formal do que entende por ideologia:

Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas e outras formas *signicas*” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 138, grifo do autor).

A ideologia, portanto, não existe sem um signo que a materialize num âmbito social. Renfrew (2017), por fim, complementa a ideia do signo, ao dizer que ele “[...] faz parte da realidade material, mas, ao mesmo tempo, significa uma realidade além de si mesmo. Logo, o signo é inerentemente ideológico, ao incorporar um sentido que, muito literalmente, não pode existir sem ele” (RENFREW, 2017, p. 95).

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T. C. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre cronotopo, ideologia e valoração. *In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E.*

(org.) *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ACOSTA PEREIRA, R.; GREGOL, F. A. O estudo dialógico da valoração. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 482-496, 2021.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1936].

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BAKHTIN, M. M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979]. p. 71-107.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira (3º e 4º ciclos)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1884].

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

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GREGOL, F. A.; COSTA-HÜBES, T. C. Objetivismo abstrato. In: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (org.). *Diálogos em verbetes: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RENFREW, A. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. *In: VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926].

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é linguagem. *In: VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓCHINOV, V. N. *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 [1929-1930].

ENUNCIADO: UNIDADE CONCRETA DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA

Leliane Regina Ortega

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 20 e 30 do século XX, Mikhail Bakhtin liderava um círculo de estudos – reconhecido posteriormente como o Círculo de Bakhtin – do qual faziam parte intelectuais como Valentin Volóchinov e Pável Medviédev. O principal objetivo de agrupamento desses intelectuais era o estudo da língua(gem) na sua relação com diferentes áreas de conhecimento, tendo em comum a compreensão de seu caráter social, histórico e dialógico, revelado nos processos de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Logo, pode-se dizer que um dos aspectos fundantes dos estudos do Círculo é o dialogismo, sustentado pela compreensão de que “A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo” (BAKHTIN, 2014 [1975], p. 88), ou seja, é inevitável o encontro de um discurso com o discurso de outrem.

Os estudiosos russos do Círculo de Bakhtin tecem considerações sobre a linguagem como fenômeno social, concretizada em textos/enunciados que se moldam em gêneros discursivos que, por sua vez, são representativos da esfera a que pertencem. Assim, “a situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 129), além de estabelecer relações dialógicas quando “se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 129).

Diante da arquitetura engendrada por esses autores, o conceito enunciado torna-se essencial para a compreensão dos demais pilares de sustentação da Concepção Dialógica da Linguagem, pois se trata da “real unidade de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 274). À vista disso, nosso objetivo, neste texto, consiste em refletir sobre a noção de enunciado concreto como uma das concepções do Círculo de Bakhtin que se orienta por uma dialogicidade no processo de construção do conhecimento. Para isso, situamo-nos nos escritos do Círculo de Bakhtin, principalmente em Mikhail Bakhtin e Valentin Volochínov, retomando diretrizes de ordem teórico-epistemológica e metodológica de estudo da enunciação. Além de propor caminhos, possibilidades de aprofundamentos por meio dos estudos de autores brasileiros contemporâneos inseridos no campo de estudos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) como Sobral (2009); Brait e Melo (2013); Alves (2016) e Acosta Pereira e Brait (2020).

Nas obras dos estudiosos do Círculo, a concepção de enunciado ancora-se na teoria dialógica da linguagem e relaciona-se com outros conceitos tais como relações dialógicas, gêneros do discurso, signo ideológico, autoria, acabamento, texto e discurso, concepções que se fazem pilares da arquitetura teórica construída por esses pensadores. É imprescindível destacar que a noção de enunciado não está presente em apenas uma obra, o conceito vai se construindo ao longo do conjunto de várias obras assinadas (ou com autoria em discussão) de alguns desses estudiosos. Cabe ressaltar, ainda, que o conceito enunciado tem papel central na Concepção Dialógica da Linguagem, pois situa-se no interior das interações sociais e considera os sujeitos envolvidos como produtores de enunciado concretos e plenos.

Para desenvolvermos o proposto, o capítulo se organiza da seguinte forma: à princípio, nossas breves palavras iniciais; na sequência, revisitamos os escritos do Círculo de Bakhtin e buscamos demonstrar as vozes desses estudiosos sobre o conceito enunciado em diálogo com pesquisas contemporâneas em ADD que expandem a compreensão desse conceito; posteriormente

refletimos sobre a relação entre texto e enunciado. Finalmente, apresentamos algumas considerações finais acerca das discussões apresentadas como um acabamento provisório de nosso enunciado e algumas referências mobilizadas na construção do capítulo.

O ENUNCIADO COMO UM PILAR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Para delinear um caminho para a compreensão do conceito enunciado construído pelos estudiosos do Círculo, retomamos brevemente duas tendências do pensamento filosófico-linguístico apresentadas pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Nessa obra, encontramos críticas contundentes às duas orientações teóricas vigentes do início do século XX, denominadas por Volóchinov (2017 [1929]) como *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*.

O *subjetivismo idealista* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), denominada por Geraldi (2011 [1984]) como *expressão do pensamento*, reduz a linguagem à enunciação monológica isolada e “[...] interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua. O psiquismo individual constitui a fonte da língua” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 74). Tal compreensão da linguagem apresenta o ato individual como a expressão principal da consciência e a função da linguagem se limita à comunicação. Para os estudiosos, essa corrente “[...] não tem razão em ignorar e não compreender a natureza social do enunciado, tentando deduzi-lo como uma expressão do mundo interior do falante” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 217).

Na perspectiva do *objetivismo abstrato* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), denominada por Geraldi (2011 [1984]) como *instrumento de comunicação*, a linguagem é um sistema abstrato de formas. Segundo Volóchinov, para essa corrente teórica “O centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, o que os transforma em um objeto específico da ciência da língua [é] [...] o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas

linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 155). Essa corrente teórica concebe a língua como um sistema de normas rígidas e imutáveis e o sistema linguístico é resultante de uma análise abstrata a partir de elementos isolados.

Para os pensadores do Círculo, ambas as orientações não percebem a linguagem em sua totalidade e a afasta da relação com as atuações humanas e com a vida. São categóricos ao afirmar que “A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 220). Em vista disso, a linguagem só pode ser compreendida na relação com os interlocutores, com a realidade social e a histórica, com as circunstâncias comunicativas, com o espaço e o tempo, com as materialidades visuais, sonoras e verbais e, finalmente, com os gêneros do discurso. Então, não é o ato individual ou o sistema abstrato, mas o diálogo, impulsionado por forças sociais, que constrói as significações de toda forma de comunicação.

Em adição a presente discussão, Volochínov afirma:

[...] a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em regras’ e exceções’ gramaticais. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal. Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social -, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 157).

Neste excerto fica evidente a concepção de língua(gem) concebida pelos estudiosos do Círculo, como algo vivo que se adapta às necessidades de interação social, assim sendo, o enunciado, material concreto da comunicação, reúne todos os aspectos linguísticos e discursivos em sua construção. Em vista disso, a interação ocorre no quadro das relações sociais que são

intermediadas pela língua(gem) e, por sua vez, possibilita o processo de evolução das formas da língua. Sobre essa questão, Volochínov (2013 [1930]) afirma que a língua(gem) não se configura como produto morto e petrificado, mas, ao contrário, ela se desenvolve continuamente em paridade com a vida social.

Ademais, para os teóricos do Círculo, a língua(gem) é um espaço de *embates ideológicos* que se revelam em enunciados concretos e únicos, os quais representam o posicionamento de sujeitos sociais que assumem uma posição axiológica ao se manifestarem por meio do discurso. Seus posicionamentos, que se fundam no diálogo com discursos anteriores e posteriores, contribuem para a refutação ou reforço de novas acepções, gerando, desse modo, a transformação das relações sociais. É nas relações de interação entre sujeitos que a língua(gem) se renova e se recria, manifestando seu caráter dialógico.

Por conseguinte, Bakhtin assevera que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 11-12). Compreendemos que as formas de interação são consideradas como dialógicas ao assimilar, em sua realização, o contexto de produção que norteia o enunciado, o locutor e o ouvinte. Assim sendo, o pensador elucida: “Ora, a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 265).

Nessa perspectiva, buscamos detalhar nossos estudos sobre o conceito enunciado em três subseções: apresentando o enunciado como unidade discursiva; discorrendo sobre as peculiaridades do enunciado e, por fim, examinando a relação entre enunciado e oração.

ELEMENTO DE COMUNICAÇÃO DISCURSIVA: O ENUNCIADO

O conceito de enunciado, concebido pelo Círculo, tem grande importância nas reflexões sobre a linguagem. Para esses estudiosos, “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 274). O discurso só pode concretizar-se por meio do enunciado que é completo e único e contempla toda a situação de interação. O enunciado possui limites e acabamentos que permitem a resposta do interlocutor e representa apenas um elo na cadeia da comunicação discursiva, ademais, está sempre em diálogo com outros enunciados, aliás, já nasce como resposta a um outro enunciado. As relações dialógicas se constroem, assim, entre enunciados que são produzidos em situações reais de interação discursiva.

Na obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2010 [1979]), as discussões a esse respeito são ampliadas, o que permite vislumbrarmos definições explícitas para o conceito de enunciado conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Definições sobre o conceito enunciado.

ENUNCIADO	[...] unidade real da comunicação discursiva (p. 269)
	Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo (p. 297)
	Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (p. 297)
	Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. (p. 297)
	O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (p. 274)
	[...] cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada,

	antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido (p. 289)
	O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas (p. 298)
	[...] formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso (p. 283)

Fonte: Bakhtin (2010 [1979])

Conforme observamos no Quadro 1, o autor reitera a relação existente entre os enunciados, já que são produzidos em situações concretas e promovem o aperfeiçoamento da linguagem. Logo, os discursos situam-se numa grande “corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 128). Essa rede discursiva é interligada pelas relações dialógicas que não se restringem ao contexto imediato e constituem a base das interações verbais.

Destarte, as relações dialógicas podem ocorrer entre enunciados produzidos em espaços e tempos diversos, ou seja, podem ocorrer também no “[...] grande tempo – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 409), pois o diálogo pode ocultar sentidos esquecidos, adormecidos que podem ser reavivados de formas diversas:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 410).

Segundo o autor, o sentido produzido pela linguagem remete a outros enunciados e não pode ser apagado. Ao mesmo tempo em que esses discursos passados se renovam em novos enunciados, os

significados podem estar vinculados a enunciados ainda nem produzidos. Todo enunciado se organiza a partir de outros discursos, muitas vezes emitidos em outro momento histórico, em outra situação social, por meio da voz de outro sujeito e, possivelmente, com outra intenção interlocutiva. À vista disso, a todo o momento, sentidos adormecidos há muito tempo são mobilizados e ganham vida nova em outra situação de interação.

Mesmo que o interlocutor desconheça essas relações, elas se fazem presentes, uma vez que “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema, entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 320). São essas relações, mesmo que muitas vezes ignoradas pelos interlocutores, que colocam o enunciado na rede de discursos que ultrapassa o tempo e o espaço e garante a comunicação efetiva em diferentes campos de atuação humana. Portanto, esta é a realidade interdiscursiva da linguagem, manifestada por meio das relações dialógicas, pois um enunciado jamais terá sentido se não estiver vinculado a outro.

Para além dessas proposições, compreendemos que os sentidos dos enunciados perpassam a materialidade do texto e vinculam-se aos elementos que estabelecem a organização discursiva do enunciado, dentre os quais incluímos o contexto de produção, o momento histórico, os interlocutores e seus conhecimentos, enfim, os entornos do discurso que determinam os modos de uso da linguagem. Consequentemente, o enunciado possui um autor situado socialmente, pois “Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 210). Dessa forma, a palavra precisa tornar-se enunciado, discurso, ao atender o projeto discursivo de um autor, para então estabelecer relações dialógicas, o que permite que seja compreendida muito além de sua expressão linguística. Nesse campo do diálogo, absorve as necessidades

efetivas de interação, pois “é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 209). Logo, a palavra precisa ganhar autor, um sujeito que enuncia, que se responsabiliza pelo enunciado ao interagir com o outro.

Ademais, para os estudiosos do Círculo, o projeto enunciativo do locutor engendra-se em função de um interlocutor, pois “A responsividade é o princípio de qualquer compreensão” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 317). Nessa direção, se o interlocutor compreendeu o enunciado, proferirá uma resposta, sempre por meio de enunciado em diálogo com outros enunciados, uma vez que, “A compreensão responsiva é sempre de índole dialógica” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 332). Destarte, o discurso é constituído no interior de uma esfera social e materializado em enunciados demarcados ideológica e valorativamente.

Entendemos, assim, que os interlocutores trocam de papel durante a enunciação e que ambos são responsáveis pelos enunciados. A interação verbal visa a uma resposta, do contrário não se efetivaria. Ao compreender, o ouvinte/leitor, obrigatoriamente, emite uma resposta, apresenta sua contribuição para o enunciado, assume sua responsabilidade na interação, transfere-se para o papel de falante/escritor. Se não houver reação, pode não ter havido compreensão. Nas palavras de Bakhtin,

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 271).

No sentido em questão, além de constituírem respostas, os enunciados rejeitam, reiteram, complementam e baseiam-se em outros discursos que se refletem e refratam de formas explícitas ou

implícitas e desvelam diferentes posições enunciativas, haja vista “[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidos somente palavras isoladas ou orações” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 297). Os enunciados alheios podem ser assimilados de diferentes formas: podem apenas servir como uma base, podem ser absorvidos no silêncio e podem se configurar na entonação, na expressividade ou na seleção dos recursos linguísticos, de qualquer forma, “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 298).

Acrescentamos, ainda, que o tempo e o espaço são aspectos fundamentais na composição do enunciado e constituem particularidades da situação extraverbal que são denominadas por Bakhtin como cronotopo (BAKHTIN, 2014 [1975]). Os interlocutores estão situados em relações cronotópicas ao proferirem seus discursos. Essas relações constituem uma categoria valorativa fundamental para a interpretação das relações entre os sujeitos, pois os situa no tempo e no espaço visto que “[...] cada tema possui o seu próprio cronotopo” (BAKHTIN, 2014 [1975], p. 357). Mesmo sendo um conceito atribuído, inicialmente, à literatura, remete ao sujeito real em todas as situações da vida social. O cronotopo refere-se, então, às valorações imputadas pelo tempo e pelo espaço e sem esse conhecimento não é possível compreender as condutas sociais ou situar o projeto de dizer do locutor, pois cada momento, cada local carrega valorações sociais, históricas e ideológicas.

Diante dessas proposições, Alves (2016) sintetiza a concepção de enunciado desenvolvida pelos estudiosos do Círculo: “O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas: tonalidade de expressão, tonalidade de sentido, tonalidade de estilo, tonalidade de composição [...] Nossos enunciados ecoam, revozeiam enunciados de outros num processo dialógico que envolve não

apenas um diálogo temático, mas estilístico, composicional, ético e estético” (ALVES, 2016, p. 165).

Embora nosso estudo busque realizar uma reflexão teórico-metodológica, utilizamos alguns enunciados para exemplificação. Assim, intentamos exemplificar as proposições apresentadas por meio do enunciado exposto a seguir. Trata-se de um texto publicitário referente ao Dia dos Namorados vinculado na mídia nos meses de maio e junho de 2022:

Figura 1 – Propaganda das lojas Americanas para o “Dia dos Namorados”



Fonte: Americanas (2022)

O enunciado apresentado utiliza-se de linguagem verbal e visual. É uma unidade concreta de comunicação discursiva que circulou socialmente nos meses de maio e junho em suportes virtuais. O enunciado expõe verbalmente a data visada, o nome da empresa e a forma de pagamento proposta, além disso, a cor vermelha é predominante como alusão ao amor entre os namorados e, como destaque está a imagem de uma personagem do meio musical oferecendo um presente. Trata-se de um elo na cadeia de comunicação discursiva e apresenta ressonâncias de outros enunciados, especialmente quando utiliza a cor vermelha como referência a um sentimento e na imagem do presente,

subtraindo de outros enunciados, a sugestão de presentear na referida data.

Com relação aos sujeitos do discurso, o autor - empresa que vincula o texto publicitário - visa a um interlocutor específico, ou seja, os namorados e busca como resposta o consumo: que os enamorados presenteiam seus parceiros como prova de seu sentimento. O conteúdo semântico-objetual apresenta-se também nas vantagens oferecidas, especialmente, por meio das condições de pagamentos em “12X sem juros” e “até 30% de cashback”, o que sugere que o consumidor poderá realizar um gesto de amor, presenteando seu(sua) namorado(a), mesmo se não dispor de todo valor monetário no momento da compra. Por fim, o enunciado situa-se no tempo e no espaço e refere-se a uma data específica, além disso incita o consumismo, pois sugere que um presente materializado pode representar/comprovar um sentimento.

O enunciado estabelece diálogo com outros textos publicitários, além de dialogar com formas de relacionamento, com o universo artístico musical e com as negociações monetárias. E finalmente, o enunciado tipifica-se na forma do gênero do discurso Propaganda.

Na próxima subseção, apresentamos as peculiaridades do enunciado.

PECULIARIDADES DO ENUNCIADO

Em termos teórico-metodológicos, o enunciado é a materialização do discurso refratado pela avaliação social. Por isso, trata-se de uma unidade sempre nova, irrepetível e concreta, ou seja, “[...] unidade discursiva por excelência, envolvendo a situação social ampla (as condições sociais, históricas, culturais, políticas, etc.) e a situação imediata (os interlocutores e seus horizontes ideológico-valorativos)” (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 137).

Bakhtin (2010 [1979]), para diferenciar o enunciado das unidades da língua vislumbradas como sistema, apresenta três peculiaridades dos enunciados:

Quadro 2 – As peculiaridades do enunciado nos estudos de Bakhtin (2010 [1979])

PECULIARIDADES DOS ENUNCIADOS
1) Os próprios limites do enunciado são determinados pela <u>alternância dos sujeitos do discurso</u> . (p. 297)
2) <u>Conclusibilidade</u> específica do enunciado. (p. 280).
3) “A <u>entonação expressiva</u> é um traço constitutivo do enunciado” (p. 290)

Fonte: Bakhtin (2010 [1979])

Para Bakhtin (2010 [1979]), a *alternância dos sujeitos do discurso* consiste na delimitação entre o início e o fim da enunciação, assim sendo, é o que permite os limites entre os já-ditos. No que se refere ao diálogo oral, a troca de turnos é a forma mais evidente dessa alternância, porém não se restringe a essa possibilidade. Para o estudioso cada enunciado tem um acabamento específico, pois

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). 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 da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 275).

Para o autor, ambos os interlocutores influenciam a construção do enunciado em decorrência da alternância no processo de interação. O ouvinte determina o início (ao conceder a palavra) e o final (ao retomá-la) do enunciado produzido por seu interlocutor. Por causa disso, todo enunciado tem começo e fim delimitados pelos interlocutores. Desse modo, mesmo inserido na grande rede discursiva ininterrupta, os enunciados são absolutos e findáveis (provisoriamente), o que é determinado pela troca de papéis dos

interlocutores. Um enunciado é concluído quando o sujeito “passa a palavra” para seu interlocutor e assim um novo enunciado inicia-se, em diálogo com o enunciado anterior. Sobre essa questão, o autor enuncia:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término enunciados responsivos de outros (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 275).

É possível, portanto, compreender que todo sujeito termina seu enunciado para passar a palavra a outro ou possibilitar que seu interlocutor transmita sua reação-resposta. Isso nos leva a segunda peculiaridade, a conclusibilidade do enunciado, uma vez que todo enunciado suscita resposta que consiste em um ato de avaliação sobre o enunciado do outro.

Sobre a segunda peculiaridade do enunciado, a *conclusibilidade*, Bakhtin (2010 [1979]) explica que pode ser compreendida como um acabamento do enunciado, ou seja, a possibilidade de resposta que se realiza a partir de três elementos interligados:

Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no topo orgânico do enunciado:

- 1) exauribilidade do objeto e do sentido;
- 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante;
- 3) formas típicas composicionais e do gênero de acabamento (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 280-281).

Além de compreendermos que esses três elementos se imbricam na formação do enunciado, eles determinam a completude que é peculiar de uma enunciação. Em uma situação de interação específica, o enunciado absorve o objeto comunicativo e concede-lhe um sentido absoluto, resigna-se ao projeto de dizer do locutor e expressa essa vontade discursiva ao interlocutor, além de manifestar-se em formas singulares de acordo com a esfera de

atividade humana que o provoca. O encadeamento desses elementos concede a plenitude ao enunciado e lhe confere a capacidade de obter uma atitude responsiva do interlocutor.

O primeiro fator, *exauribilidade do objeto e do sentido*, exprime que todo enunciado tem um acabamento provisório. Como podemos observar, os assuntos são inesgotáveis, porém, quando são tomados como objetos de discurso dentro de uma situação de interação e adentram o horizonte axiológico dos interlocutores, passam a possuir um acabamento dentro daquela construção enunciativa. E ainda, o locutor só passa a palavra ao outro quando esgotou provisoriamente o que tinha a dizer. Logo, há um acabamento (provisório) que permite ao interlocutor reconhecer que agora a palavra é sua, pois “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 275).

Por outro lado, no que se refere ao segundo fator, todo enunciado atende a um *projeto discursivo do locutor* que tem alguma coisa a dizer e, nessa perspectiva, planeja o seu discurso e o concretiza no enunciado: “[...] a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 281);

E, por fim, como terceiro fator, todo enunciado se organiza em algum *gênero discursivo* que lhe dá um acabamento específico e permite ao interlocutor reconhecê-lo como tal. Desse modo, o locutor seleciona uma forma relativamente estável de construção do todo para balizar a produção do enunciado. A escolha do gênero do discurso é determinada pela “especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc.” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 282).

Por último, a terceira peculiaridade do enunciado refere-se à *expressividade*. Além de relacionar-se com a vida real, o enunciado precisa reportar-se a outros enunciados e ainda carece da expressividade individual para que o discurso seja concretizado.

Esse último elemento, conforme Bakhtin, consiste na “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 289). Sobre isso, Brait esclarece

A avaliação social [...] reitera a ideia de particularidade da situação em que se dá um enunciado, envolvendo uma atividade que poderíamos traduzir como ‘competência avaliativa e interpretativa de sujeitos em processo interativo’, ou, mais simplesmente, o julgamento da situação que interfere diretamente na organização do enunciado e que, justamente por isso, deixa no produto enunciado as marcas do processo da enunciação (BRAIT, 2005, p. 93, grifo da autora).

Os enunciados apresentam a expressividade do autor, mas também os posicionamentos sociais, pois se vinculam ao contexto no qual se inserem e exprimem a avaliação e a interpretação dos interlocutores diante da situação social. De acordo com Ponzio, o “ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prático-valorativa estão determinados socialmente: o ideológico, que coincide com a signicidade, é um produto inteiramente social” (PONZIO, 2012, p. 109), ou seja, depende da relação dos sujeitos com o mundo, suas crenças e valores, suas histórias de vida. Essa ‘avaliação social’ presente no enunciado, não se origina apenas de um dos interlocutores, mas de ambos, já que a alternância dos participantes do processo discursivo acaba delineando o enunciado.

Os estudiosos do Círculo estabelecem uma relação direta entre a expressividade e a valoração. Bakhtin (2010 [1979], p. 289) assevera que “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”. Por conseguinte, uma palavra, apenas pelo ângulo semântico, é quase vazia e não pode determinar a situação na qual se insere, mas qualquer entonação pode se apossar dessa palavra e isso será determinado pela situação extraverbal, ou seja, pelo contexto, pois “a entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entonação, a palavra se relaciona diretamente

com a vida” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 82). Entendemos, então, que a entonação pode ser percebida pelo interlocutor muito além das palavras. Quando o sujeito pressupõe alguma emoção negativa em seu interlocutor, pode perceber isso por meio da entonação e emitirá seus enunciados de outra forma.

Nesse sentido, é possível afirmar, recorrendo a Volochínov, que “[...] com respeito ao objeto da enunciação [...] a entonação o molesta, o acaricia, rebaixa ou engrandece” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 85), ou seja, amplia a capacidade metafórica das palavras, especialmente nas esferas cotidianas, e tem o poder de ameaçar, exaltar, desvalorizar ou supervalorizar o discurso, uma vez que “Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vario e grau vario de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 289).

Assim, a palavra, no processo de interação verbal, transforma-se em enunciado e a entonação contribui para esse transcurso. Logo, a entonação é determinante para a expressão verbal, uma vez que “entoando e gesticulando, o homem ocupa uma posição social ativa com respeito aos valores determinados, determinada pelas mesmas condições de sua existência social” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 85). O ser humano dispõe dessas possibilidades para complementar o discurso oral: o tom de voz, o movimento dos braços e das mãos, as expressões facial e corporal contribuem para a constituição do enunciado e para a atitude responsiva do ouvinte. Um simples gesto pode constituir uma resposta, uma reação de aprovação ou desaprovação. Na escrita, a entonação se destaca na seleção do gênero discursivo para organizar o enunciado, nos recursos multimodais aos quais recorreremos para configurar nosso dizer, enfim, nas próprias marcas linguística-expressivas (pontuação, por exemplo) que sistematizam o enunciado. De acordo com Volochínov,

Todas as enunciações se construirão precisamente com base em sua visão; suas possíveis opiniões e valorações determinarão a ressonância interna ou

externa da voz – a entonação – e a escolha das palavras e sua composição numa enunciação concreta. Uma simples exclamação mental – do tipo do enojado ‘Chega! Acabemos com isto!’ ou do indignado ‘Nem pense nisso!’ – contém já o chamamento a um ouvinte possível, seja companheiro, testemunha simpatizante ou juiz reconhecido (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 166, grifos do autor).

Portanto, o enunciado não produz sentido na estrutura unicamente verbal, mas precisa perpassar a realidade emocional que circunda os interlocutores e as orientações sociais que também fundam essa relação, dado que “A entonação se situa na fronteira entre a vida e a parte verbal do enunciado; parece bombear a energia de uma situação vital à palavra, e atribui a tudo o que é linguisticamente estável uma dinamicidade histórica viva e uma unicidade irrepetível” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 86). Para o autor, a situação extraverbal é convocada pela entonação constituindo-se tão importante quanto a verbal, uma vez que “a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 79). A palavra tomada apenas em seus aspectos linguísticos não pode ser verdadeira ou falsa, nem ousada ou dissimulada; ela precisa vincular-se a um acontecimento da vida, visto que o sentido da palavra “surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 77). Nessa relação da palavra com a vida, o enunciado efetiva-se e estabelece relações dialógicas.

O estudioso compreende que a palavra é signo ideológico por excelência e, por ser totalmente flexível, permite ao enunciador (re)valorá-la em cada ato de interação discursiva. Clark e Holquist (2008) explicam que “Do ponto de vista do locutor, suas palavras não só estão ‘já ali sempre’, mas estão ali como ‘jamais alguma vez antes’, porque aquelas palavras precisam ser faladas em contextos que são absolutamente únicos e novos para o locutor” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 238, grifos do autor). O sujeito situado

socialmente, ao produzir um novo enunciado, busca as palavras em outros discursos e as refrata a partir de uma expressão que exterioriza para adequá-las ao seu projeto de dizer, além de se basear nos interlocutores visados e em sua posição valorativa.

Para Volóchinov, “[...] a palavra como signo é tomada de empréstimo pelo falante da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 206). Essa orientação sustenta-se na compreensão de que “A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria, quando o falante a povoa com sua intenção” (BAKHTIN, 2014 [1975], p. 100) e assim a transforma com sua expressividade, tornando-a um novo enunciado. E a palavra-enunciado ganha significado ao servir à constituição do discurso entre interlocutores, pois já não mais se encontra na língua neutra e impessoal. Para os estudiosos do Círculo, as palavras-enunciados não são retiradas de um sistema abstrato de formas linguísticas, nem de um repertório psicofisiológico, mas de outros enunciados e são revaloradas pelo locutor para serem realocadas em seu discurso.

Apresentamos, a seguir, um enunciado para exemplificar nossas reflexões sobre as peculiaridades do enunciado:

Figura 2 – Tira de Alexandre Beck



Fonte: Beck (2015)

Neste enunciado, um garotinho observa uma televisão e conversa com um adulto. Trata-se de um enunciado do gênero Tira produzido por Alexandre Becker, na qual o protagonista,

Armandinho, enquanto assiste a uma reportagem, reflete sobre o tratamento destinado aos professores. Embora não esteja explícito, compreendemos que se refere a um tratamento ofensivo, pois aparecem imagens de policiais na televisão do primeiro quadrinho e a personagem questiona sobre os professores serem “perigosos”. Podemos observar nesse enunciado, as peculiaridades apresentadas por Bakhtin (2010 [1979]): primeiro, verificamos a alternância dos sujeitos, o enunciado tem um acabamento no terceiro quadrinho para que possa ser respondido por seus interlocutores e ainda apresenta exauribilidade, pois contempla um assunto de forma específica dentro de uma situação de interação - um menino que possivelmente frequenta a escola, assusta-se com o noticiário, observando a maneira como estão sendo tratados os professores.

Ademais, a intenção discursiva do autor é explícita, especialmente na fala do adulto “Eles podem ensinar o povo a pensar...”, ficando evidente a crítica que se pretende assumir com relação ao tratamento destinado aos professores pelo governo e pela sociedade em geral. O gênero selecionado para revestir a intenção discursiva do autor é a Tira que possibilita a expressividade por meio da linguagem verbal e da linguagem visual. A entonação pode ser verificada tanto pela seleção de palavras e pela escolha dos sinais de pontuação, quanto pelas imagens, por exemplo, na expressão assustada da personagem infantil nos primeiros quadrinhos e depois com a boca fechada no último e até mesmo pelo olhar da figura do sapo que está atento à televisão nos primeiros quadrinhos, mas modifica a expressão facial e olha para a personagem infantil no último. Assim sendo, trata-se de um enunciado concreto posicionado em uma situação social que permite a observação da alternância entre os sujeitos, a conclusibilidade e a expressividade.

Na próxima subseção, refletimos sobre a relação entre enunciado e oração.

A RELAÇÃO ENTRE ENUNCIADO E ORAÇÃO

Outra capacidade discursiva do enunciado é a de interação; retirado desse vínculo interativo não possui mais vida ou reinicia-se uma outra interação verbal. Volochínov assevera que

Uma enunciação concreta nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 86).

Entendemos que o enunciado não possui nenhum sentido desvinculado da situação de interação, ou seja, distante do real não se trata mais de enunciado, apenas palavras abstratas, mortas em sua significação discursiva. Portanto, o enunciado para existir absorve os elementos linguísticos e a situação social.

Em adição a presente discussão, Bakhtin (2010 [1979]) explica a diferença entre enunciado e oração: “[...] é necessário abordar previamente o problema da oração como unidade da língua em sua distinção em face do enunciado como unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 276). Segundo o autor, a oração não tem contato com a realidade e limita-se aos elementos linguísticos, não pode ser determinada pela alternância dos sujeitos e suas pausas são de natureza gramatical.

Para compreendermos melhor as diferenças entre enunciado e oração, desenvolvidas por Bakhtin, demonstramos as reflexões de duas estudiosas brasileiras. No Quadro 3 apresentamos as reflexões de Rodrigues (2004) e no Quadro 4 apresentamos as constatações de Alves (2016):

Quadro 3 – Relação entre enunciado e oração por Rodrigues (2004)

ENUNCIADO X ORAÇÃO
- Enunciado: unidade do discurso, é concreto. O enunciado é uma unidade de sentido diante da qual se pode tomar uma atitude responsiva, relaciona-se com a realidade extraverbal (a situação de interação).
- Oração: unidade convencional da língua, um elemento abstrato (não tem alternância dos sujeitos, não dispõe de sentidos diferentes para cada situação, não determina a responsividade) é de natureza gramatical.

Fonte: Rodrigues (2004, p. 425)

A autora nos apresenta as principais características que diferenciam o enunciado de uma oração gramatical. No próximo quadro, Alves (2016) complementa essa explicação enumerando características específicas do enunciado e da oração.

Quadro 4 – Especificidades do enunciado e da oração gramatical

ENUNCIADO	ORAÇÃO
O enunciado é unidade da comunicação discursiva;	A oração é unidade da língua;
O enunciado possui conclusibilidade;	A oração, comensurabilidade;
O enunciado é unidade real (não convencional, pois tem natureza real e concreta) e é precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso;	A oração é unidade convencional e tem natureza gramatical;
O contexto do enunciado é o extraverbal e considera ecos e ressonâncias dialógicas;	O contexto da oração gramatical é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante);
O enunciado é valorativo e possui entonação expressiva, subjetividade;	A oração é neutra, possui apenas entonação gramatical específica e lhe falta plenitude semântica;
O enunciado tem autoria singular e é direcionado a alguém, a um destinatário real ou hipotético;	A oração é desprovida de autoria definida: é de ninguém e para ninguém e tem caráter impessoal;
O enunciado, por sua vez, é dotado da capacidade de suscitar atitude responsiva ativa dos participantes da interação;	A oração é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva dos participantes da interação;
O enunciado tem natureza concreta, plena, viva, nos mais diversos	A oração, por fim, tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei

campos da atividade humana e da vida, pois é matéria de fala.	gramatical e unidade, pois é matéria de língua.
---------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Fonte: Alves (2016, p. 166)

Alves (2016) apresenta de forma detalhada e comparativa as características do enunciado como unidade real pertencente a sujeitos em interação, enquanto a oração limita-se às normas gramaticais.

Os estudiosos, Sobral e Giacomelli (2018) também nos ajudam a compreender as reflexões dos estudiosos do Círculo ao explicarem:

Falar, enunciar, é, desse modo, um ato que cria uma ligação entre o sistema linguístico e o sistema concreto de relações sociais, que chegam à nossa consciência por meio dos enunciados, dos discursos. No enunciado, os sentidos só são compreensíveis se levarmos em conta a negociação permanente entre os seres humanos em sociedade por meio de suas atuações, verbais e outras (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 309).

Como podemos observar, os aspectos linguísticos e semióticos sempre refletem e refratam os processos axiológicos presentes nas relações sociais, nas quais se constrói o discurso compartilhado entre os interlocutores. Bakhtin (2010 [1979]), afirma que:

Só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). Na língua existem apenas as possibilidades potenciais (esquema) dessas relações (formas pronominais, temporais, modais, recursos lexicais, etc.). Contudo, o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe em termos reais. Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 328).

Podemos reiterar a ‘inteireza’ do enunciado por meio da afirmação do autor, que consolida o envolvimento dos sujeitos, dos elementos linguísticos, do contexto e de outros discursos na

composição de um enunciado. Apenas um desses elementos não basta, não concede à palavra o poder de expressar opinião, julgamento, emoção ou indignação. Somente a fusão desses elementos, centralizados em uma situação social, forma o enunciado real e expressivo.

Os estudiosos do Círculo defendem que o discurso verbal por si só é insuficiente, uma vez que depende de seu contexto extraverbal para significar. Logo, o discurso atrela-se à vida e não pode ser dissociado de uma circunstância social. Segundo Volochínov, “Cada enunciação da vida cotidiana compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte extraverbal não expressa, mas subentendida – situação e auditório – sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 159). O contexto extraverbal do enunciado também constitui forças refratárias de conteúdo ideológico, já que o enunciado se delinea a partir dos aspectos extraverbais, ou seja, auditório e situação social. Pontuamos alguns excertos de Volochínov sobre a influência da situação e do auditório sobre o enunciado:

[...] a situação e o auditório provocam a passagem da linguagem interior a uma expressão externa, a qual é parte integrante de uma situação da vida que permanece não expressa – mas subentendida – e se completa por meio de uma ação, de um ato ou de uma resposta verbal dos outros participantes da enunciação (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 160).

Chamemos, por convenção, de *orientação social* da enunciação a esta dependência do peso sócio-hierárquico do auditório – isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia no serviço ou pelo título, grau, quantidade de servos da gleba, do capital, etc. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 169, grifo do autor).

Chamemos de situação [...] aos três aspectos subtendidos da parte não verbal: o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou tema de que trata a enunciação – ‘aquilo de que’ se fala; a atitude dos falantes face ao que ocorre – ‘a valoração’ (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 172, grifos do autor).

Portanto, a expressão verbal, a enunciação, não reflete passivamente a situação, ela representa sua solução, torna-se sua conclusão valorativa e, ao mesmo tempo, é condição necessária para seu posterior desenvolvimento ideológico [...] Se os falantes não estivessem unidos por essa situação, se não tivessem uma compreensão comum do que está ocorrendo e uma clara atitude a esse respeito, suas palavras seriam incompreensíveis, insensatas e inúteis. Graças ao fato de que para eles existe algo ‘subentendido’. Pode realizar-se sua comunicação verbal, sua interação verbal (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 173).

A situação social e o auditório são responsáveis pela parte subtendida do enunciado e se materializam nos elementos linguísticos, portanto são componentes que diferenciam o enunciado da oração. O conhecimento da parte subtendida da enunciação pelos interlocutores é o que possibilita a compreensão do enunciado e conseqüentemente a reação/resposta. Assim sendo, a situação e o auditório determinam a estruturação do enunciado em sua concretude.

Para exemplificar a relação entre enunciado e oração, utilizamos um texto do gênero charge, conforme demonstramos na Figura 3.

Figura 3 – Enunciado do gênero Charge



Fonte: Juníão ([2008])

A charge apresenta uma situação na qual a personagem não permite que os agentes de saúde “mexam” em seu quintal para procurar possíveis focos de mosquito *Aedes aegypti*. O termo “água parada” aparece diversas vezes, em sentido literal quando as flechas apontam para locais onde aparece acúmulo de água e em sentido figurado quando aponta para a cabeça da personagem. No balão de fala consta “Aqui no meu quintal ninguém mexe!”, se analisarmos no nível da oração, vislumbramos apenas os aspectos linguísticos que transmitem a informação de que alguém não quer que mexam em seu quintal. Entretanto, quando olhamos para o enunciado, apreendemos os interlocutores e consideramos a situação social, na qual temos um problema de saúde coletiva decorrente de omissões individuais, ou seja, o descuido de algumas pessoas pode favorecer a proliferação do mosquito que transmite a Dengue. Na charge, a personagem, além de não cuidar de seu quintal, posiciona-se contrário à fiscalização e cuidado dos profissionais da saúde, demonstrando uma concepção distorcida da realidade, quando a expressão “água parada”, sobre sua cabeça, refere-se às ideias, também “paradas”, que não evoluem.

Na próxima seção apresentamos as discussões sobre o texto como enunciado.

A LINGUAGEM CONCRETIZADA EM TEXTO/ENUNCIADO

O enunciado situado nesse “chão real” se mostra no texto, pois é aí que o sujeito manifesta seu discurso, realiza sua enunciação. O texto revela múltiplas vozes constituídas dialogicamente que mostra o enunciado e o meio social vinculado à vida real, oferecendo situações para que o enunciado se materialize em discursos.

E nesse ponto da interação, encaixa-se a concepção assumida pelo Círculo que reconhece “o texto como enunciado” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 308). O autor propõe que

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral. O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 307).

A definição de texto confunde-se, nesse aspecto, com a definição de enunciado, quando é tratado por Bakhtin como a realidade imediata do pensamento e da vida dos falantes. Nesse sentido, o texto é reconhecido como evento único que expressa a mais autêntica manifestação da linguagem. O texto é ainda, para o autor, a base das pesquisas e das orientações teóricas, tanto que sem o texto as áreas de estudo não podem se desenvolver. Ao que se pode acrescentar: “O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 309).

Desse modo, o texto constitui “o ponto de partida” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 308) de qualquer estudo e pressupõe a existência de um autor: “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 308) e de um interlocutor (ouvinte ou leitor): “a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 226). Como o enunciado, o texto é determinado pela interação social e pelos interlocutores. Assim sendo, “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 311).

Além de considerar os interlocutores, o estudo do texto aborda o contexto de produção e suas relações dialógicas, visto que seu sentido é construído na interação entre os sujeitos a partir de determinado contexto sócio-histórico e na relação com outros textos (enunciados). Bakhtin, nesse sentido, afirma que

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato mecânico de ‘oposição’, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) é

necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 401).

O texto/enunciado, entendido dessa forma, rompe a fronteira do linguístico e constitui-se na relação com outros textos, uma vez que “a lógica específica do texto é uma dialógica, uma dialética intertextual” (PONZIO, 2012, p. 188) que concebe o encontrar-se com o outro e estabelece com ele um diálogo, revelando a “inteireza” discursiva do texto/enunciado.

O texto, para Bakhtin (2010 [1979]), é constituído de dois polos: da língua e do discurso: “Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 308). Bakhtin esclarece:

Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitante, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 309 - 310).

Para o autor, “por trás de cada texto está o sistema da linguagem” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 309), por isso, em relação ao primeiro polo, compreendemos como a parte que materializa o texto, que lhe dá forma, que seria, por exemplo, a escrita, em um texto verbal escrito. Quanto ao seu segundo polo, o autor afirma que “não está vinculado aos elementos do sistema da língua, mas a outros textos, a relações dialógicas peculiares” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 310), portanto, depreendemos que se refere aos aspectos não verbais do texto, mas que interferem decisivamente em sua constituição, quais sejam, os elementos envolvidos na situação de produção (momento histórico, sujeitos envolvidos, local de produção e de circulação do discurso, gênero selecionado etc.).

Apresentamos, a seguir, algumas considerações para um acabamento provisório de nosso enunciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a tecitura desse capítulo residiu no propósito de traçarmos um percurso de estudo para a compreensão do conceito enunciado a partir das construções teórico-metodológicas dos pensadores do Círculo de Bakhtin. Ao longo de nossos estudos, procuramos revisitar conceitos, noções e categorias oriundas desse pensamento para compreendermos esse construto. Para tanto, buscamos assimilar os aspectos que tornam o enunciado a unidade real e concreta de comunicação discursiva de caráter social.

É possível, portanto, compreender que o estudo do enunciado desenvolvido pelos escritos de Bakhtin e do Círculo, nos encaminham para as seguintes considerações teórico-metodológicas sobre o enunciado:

- (i) É a unidade real e concreta de comunicação;
- (ii) Relaciona-se dialogicamente com outros enunciados e possui ressonâncias de outras enunciações;
- (iii) Constituiu uma resposta a outros enunciados e busca uma reação-resposta;
- (iv) Possui um autor/locutor e direciona-se a interlocutores reais;
- (v) Nasce de uma interação discursiva e situa-se em uma circunstância social;
- (vi) O tempo e o espaço determinam sua constituição;
- (vii) Possui um conteúdo semântico-objetal;
- (viii) Constrói-se pela alternância dos sujeitos, possui conclusibilidade e tem a entonação expressiva como traço constituinte;
- (ix) Diferencia-se da oração ao relacionar-se com a realidade e ser alicerçado pela situação e pelo auditório;
- (x) Se tipifica em um gênero do discurso.

E para finalizar, os estudos de Bakhtin (2010 [1979]) apresentam o texto de forma similar ao enunciado, ou seja, o texto/enunciado é único e situado discursivamente, ultrapassa os

elementos verbais e absorve as intenções enunciativas dos interlocutores e as circunstâncias sociais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R.; BRAIT, B. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 20, n. 1, p. 125-141, jan./abr. 2020.

ALVES, M. P. C. O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguísticas Aplicadas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 163-178.

AMERICANAS. *Dia dos Namorados*. [S. l.]: Lojas Americanas, 2022. Disponível em: <https://www.americanas.com.br/hotsite/dia-dos-namorados>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979].

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BECK, A. *Paraná: o que não podia acontecer*. [S. l.]: Armandinho, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1430339420516850.100005065987619/967094603335846/>. Acesso em: 22 nov. 2022

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-78.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de Jacó Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

JUNIÃO. [Focos do Mosquito]. [S. l.]: Junião - Cartunista e Ilustrador, [2008]. Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html. Acesso em: 22 nov. 2022.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia do contemporânea*. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RODRIGUES, R. H. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun., 2004.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Supervisão da tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓCHINOV, V. N. *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 [1929].

A DIMENSÃO SOCIAL E VERBO-VISUAL DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Tatiana Fasolo Bilhar de Souza

PALAVRAS INICIAIS

Os gêneros do discurso começaram a ser discutidos, no Brasil, em sua relação com o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP), a partir da década de 1990, especialmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). O documento, cuja função era estabelecer referenciais para a produção de currículos estaduais e municipais em todo o país, preconizava um ensino pautado em uma concepção que entende a linguagem como forma de interação entre sujeitos sociais e tomava os gêneros como objeto de ensino das aulas de LP. Tal concepção relaciona-se com os estudos do Círculo de Bakhtin, o qual nos legou uma compreensão dialógica de linguagem.

Desde então, discussões a respeito dos gêneros, discursivos ou textuais, têm permeado o dia a dia dos professores de língua materna. Vale destacar que a diferença não é apenas de nomenclatura – discursivos / textuais –, mas de perspectiva. Conforme Rojo (2005), embora ambas as perspectivas partam dos pressupostos bakhtinianos sobre a língua(gem), apresentam vias metodológicas diversas. Os que seguem as teorias de gêneros do discurso/discursivos são “mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p. 185). As análises, nesses casos, costumam partir da dimensão social ou extralinguística dos enunciados, do contexto da enunciação, para depois centrarem-se na sua materialidade verbo-visual. Por outro lado, os que se dedicam ao estudo dos gêneros de texto/textuais, procuram, antes, realizar “a descrição da

composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero” (ROJO, 2005, p. 185). Nessa segunda vertente, há menos espaço para a busca das marcas discursivas implícitas no texto e que estão presentes no contexto, isto é, no extralingüístico do enunciado. A preocupação maior é com a estrutura composicional do gênero, com o estudo da tipologia predominante nos textos, com a descrição exaustiva do material lingüístico, em detrimento de uma análise mais demorada das suas condições de produção.

Os PCN (BRASIL, 1998) indicavam o trabalho com os gêneros na educação básica, mas, embora referenciassem os estudos do Círculo de Bakhtin, não o faziam no viés discursivo proposto por esses estudiosos, e sim no viés textual do Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (2003), indicando a metodologia da Sequência Didática para o trabalho com a língua, numa perspectiva mais textual e menos discursiva de estudo dos gêneros. Trata-se de um viés interessante para o trabalho com a língua(gem). No entanto, no caso deste capítulo, opto por me debruçar sobre a concepção de gênero em perspectiva dialógica, ou sobre os gêneros discursivos – a qual foi destacada em outros documentos pedagógicos ao redor do país, como é o caso das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008).

Ao escolher tal perspectiva, aponto para a importância do estudo dos gêneros a partir de sua função social. Ainda, justifico minha escolha por entender que é essencial (re)conhecer o contexto da enunciação antes de realizar a análise dos elementos lingüístico-semióticos utilizados na composição do enunciado que se molda no gênero.

O estudo da língua(gem) nessa perspectiva parte do contexto de produção do enunciado, dos fatores extraverbais que motivaram seu uso – e que incluem o contexto da enunciação, a valoração apresentada sobre o tema, os discursos e as relações dialógicas presentes no texto-enunciado moldado em determinado gênero discursivo –, para só depois focar na análise das formas da língua(gem), nos elementos verbo-visuais do enunciado, uma vez

que eles só podem ser compreendidos se considerarmos a situação de interação que motivou a produção do enunciado em análise.

Trabalhar sob essa perspectiva teórico-metodológica significa considerar os estudos da língua(gem) inseridos em situações reais de uso, a fim de tornar o aluno linguística e discursivamente competente para as diversas situações de interação a que está sujeito. A escola, em meu entendimento, se constitui em um lugar de produção de subjetividades, em que se desvendam relações de poder e na qual se propõem e desenvolvem processos educativos que devem objetivar, primordialmente, a ampliação do espírito crítico e da autonomia dos alunos-sujeitos em suas vivências nas mais diversas esferas de interação social. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula visa a propiciar o desenvolvimento desse espaço privilegiado de reflexões que extrapolam a materialidade linguístico-semiótica e estabelecem relações entre a língua(gem) e a sociedade.

Assim, neste capítulo – que sintetiza e organiza algumas reflexões desenvolvidas em um curso de formação continuada para professores da Educação Básica –, busco, a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a língua(gem)¹, discutir a dimensão social e verbo-visual dos gêneros do discurso.

Para tal, inicialmente abordo alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a língua(gem) e, na sequência, detenho-me na análise da dimensão social e verbo-visual do gênero reportagem perfil, da esfera jornalística, usando como exemplo um enunciado publicado na Revista Veja.

Como professora e pesquisadora, que se dirige a colegas professores e pesquisadores, desejo que a leitura destas páginas lhe seja útil e aprazível, mas, principalmente, desejo que lhe seja inquietante, e suscite muitas réplicas – na forma de

¹ Opto pelo uso da expressão “língua(gem)” ao me referir à língua, pois, numa perspectiva dialógica, os conceitos de língua e linguagem se imbricam, uma vez que, conforme os estudos do Círculo de Bakhtin, uma comporta a outra.

questionamentos, discussões, debates. Afinal, todo enunciado é um elo no fluxo ininterrupto da comunicação discursiva.

A LÍNGUA(GEM) PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN

O Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais russos de formações acadêmicas e atuações profissionais diversas ², desenvolveu importantes reflexões filosóficas sobre a língua(gem), o homem e a sociedade, apresentando-nos à Concepção Dialógica de Linguagem (de ora em diante, CDL).

Nessa perspectiva, a língua(gem) é entendida como uma forma de interação entre sujeitos sociais situados – no tempo e no espaço – inseridos em um contexto histórico, político, econômico, cultural e social específico, a partir do qual nós a utilizamos. Logo, a língua(gem) serve para que possamos interagir com os outros e agir sobre o mundo. E, nesse processo, ela também vai evoluindo e se modificando, transformando-se por esse uso que nós, seus falantes, fazemos dela. Nas palavras de Volóchinov (2018 [1929]), a língua(gem) é “[...] um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV³, 2018 [1929], p. 224). A partir desse viés teórico-filosófico, a interação discursiva é tomada como a realidade fundamental da linguagem.

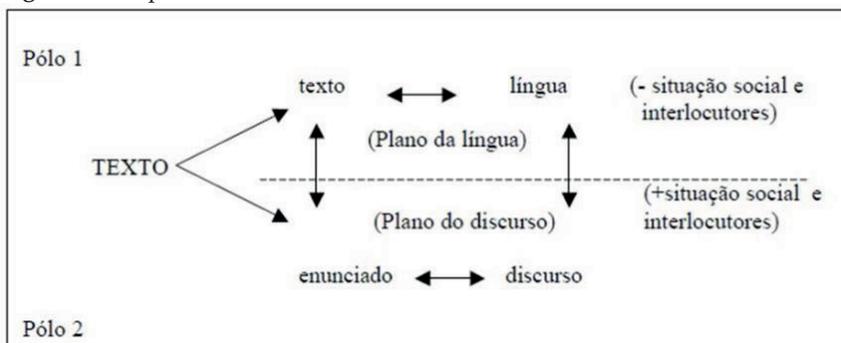
Para o Círculo, em todo uso de língua(gem), produzimos enunciados, ou textos-enunciados. Isso porque, para Bakhtin (2011

² Conforme Faraco (2009), faziam parte do grupo Matvei I. Kagan, filósofo; Ivan I. Kanaev, biólogo; Maria V. Yudina, pianista; Lev V. Pumpianski, professor e estudioso de Literatura; Valentin N. Volochinov, professor, formado em estudos linguísticos; Pavel N. Medvedev, educador e gestor na área de cultura, formado em direito; e Mikhail M. Bakhtin, professor, com formação em estudos literários, entre outros. Os membros do Círculo mantiveram encontros informais, mas regulares, entre os anos de 1919 e 1929, inicialmente nas cidades de Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época, Leningrado).

³ Há diferentes grafias para o nome deste autor. Assim, neste capítulo, optei por grafar seu nome tal como ele se encontra nas versões das obras que utilizo como embasamento teórico, de modo que pode haver variações ao longo do texto.

[1979]), o texto apresenta dois polos: o da língua como sistema e o da língua como discurso, isto é, como enunciado. Nesse último, o texto não pode ser compreendido dissociado do seu contexto de produção, das condições e da situação de interação. Assim, o texto-enunciado é único e irrepetível, apresenta locutor e interlocutor, tem uma função ideológica e dialoga com outros textos-enunciados e discursos já produzidos socialmente. Esses dois polos do texto apontados por Bakhtin (2011 [1979]) – e a complexa relação entre texto, enunciado, língua e discurso – podem ser didaticamente visualizados na seguinte figura, elaborada por Rodrigues (2001):

Figura 1 – Os polos do texto



Fonte: Rodrigues (2001, p. 62)

O primeiro polo, como podemos observar na organização proposta por Rodrigues (2001), é o da língua-sistema, que funciona como “material e meio” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 310) da enunciação, mas não considera o contexto de sua realização, apenas as relações lógicas entre as unidades da língua: é o polo do texto-sistema.

O segundo polo implica o discurso (ou a língua-discurso), a língua em sua integridade concreta e viva, que é vinculada a uma situação social de interação, dirigida a um interlocutor e estabelece relações dialógicas com outros discursos. É o polo em que o texto se torna texto-enunciado dentro de um contexto específico.

Bakhtin e seu Círculo ocupam-se dos textos-enunciados, que são construídos por meio de sistemas de signos – a língua portuguesa, por exemplo –, e que são ideológicos, uma vez que, de acordo com Volóchinov (2018 [1929]), não apenas refletem, mas refratam o mundo que representam, expressando valorações. A língua(gem), portanto, não é neutra, ela significa conforme o contexto em que é utilizada, de modo que uma mesma palavra pode ganhar diferentes sentidos em diferentes situações. E, se a língua(gem) não é neutra, também os enunciados produzidos a partir dela não o são.

Para o Círculo, nossos enunciados são ideológicos. Nós os elaboramos para expressar nossas vontades, pedidos, opiniões etc. Toda enunciação tem um propósito e expressa o posicionamento axiológico do falante. Os enunciados ocupam-se, portanto, do discurso, ou seja, da “[...] língua em sua integridade concreta e viva [...]” (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 207).

O discurso, dentre outras coisas, diz respeito ao que a língua(gem) pode comunicar quando efetivamente utilizada num recorte espaço-temporal específico e às valorações que construímos sobre o objeto do dizer; está ligado aos elementos extraverbais que se engendram nos enunciados para constituí-los e construir-lhes sentidos; é a língua “ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 40).

E, conforme Bakhtin (2015 [1930]), tendo em vista que nenhum de nós é o Adão mítico e, portanto, o primeiro a falar de qualquer objeto do mundo à nossa volta, ao construirmos nossos enunciados, os discursos que produzimos estabelecem relações com outros enunciados e discursos já produzidos sobre o mesmo objeto – para concordar ou discordar deles, refutá-los, complementá-los etc. Nas palavras de Bakhtin, “[...] todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 48). O discurso, desse modo, sempre estabelece um diálogo com outros

discursos já produzidos a respeito do mesmo objeto; por isso o Círculo entende que nossos enunciados são elos na cadeia da comunicação discursiva. Trata-se de uma concepção dialógica de língua(gem).

Tal concepção desloca o foco da materialidade linguística para o processo de interação e os sentidos construídos nele, de modo que não podemos estudar a língua(gem) sem (re)conhecer o contexto em que ela foi utilizada. Assim, ao estabelecer uma ordem metodológica para o estudo da língua(gem), Volóchinov (2018 [1929]) indica que iniciemos pelo contexto extraverbal da enunciação, pelas “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas”, seguido pelo estudo das “formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é os **gêneros do discurso** [...]” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 220, grifo nosso). Só depois é que devemos tratar da análise da materialidade linguística.

Os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), são formas típicas de composição dos textos-enunciados constituídas no processo de interação humana em suas diferentes esferas de atividade e organizam o discurso no interior dessas esferas. Nossos enunciados sempre se moldam em um ou outro gênero do discurso conforme o campo de atividade humana em que são produzidos e os objetivos que temos ao enunciar algo.

Esses campos de atividade humana, ou esferas/campos ideológicos, são instâncias nas quais se organizam/produzem/circulam os discursos, o que justifica a afirmação de Bakhtin de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261). Tais campos de atividade correspondem às esferas sociais onde a interação humana ocorre. É no interior dessas esferas que surgem os gêneros do discurso.

Nesse sentido, Bakhtin afirma que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, aos quais chamamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262, grifo

do autor). Cada esfera de atividade humana – jornalística, publicitária, acadêmica, familiar, jurídica, religiosa etc. – organiza, produz, sistematiza ‘modelos’ de enunciados aos quais seus integrantes recorrem para organizar seu discurso que são denominados por Bakhtin (2011 [1979]) de *gêneros do discurso*.

Na esfera jornalística, por exemplo, produzem-se notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião, entre outros. Na esfera acadêmica, são produzidos artigos científicos, resenhas, seminários, aulas etc. E assim poderíamos citar muitos outros exemplos, uma vez que, ao fazermos uso da linguagem para elaborar nossos enunciados, sempre os moldamos em ou outro gênero, que será selecionado conforme o nosso propósito discursivo: o que dizer, a quem, por que, quando, para circular em que veículo e suporte, em qual contexto e esfera de atividade humana? Nas palavras de Bakhtin:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282).

Cada gênero pressupõe uma finalidade discursiva, comporta determinados temas, apresenta uma forma composicional e um estilo próprios, de modo que, quando queremos dizer algo, consideramos a situação social de comunicação em que estamos engajados e escolhemos o gênero mais adequado para moldar o discurso. Se eu sou jornalista e preciso contar à sociedade a respeito de um fato novo que é interessante ao organismo social, eu produzo uma notícia. Se, por outro lado, sou convidada a opinar a respeito de alguma situação, produzo um artigo de opinião.

Os gêneros refletem a organização da sociedade e, por isso mesmo, sua forma é relativamente estável, o que significa dizer que “[...] comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p. 127). Há, assim, gêneros que caíram em desuso com o passar dos anos,

como é o caso da epopeia, e outros que se transformaram, como as notícias impressas, que não têm hoje a mesma organização do século XIX. Por outro lado, o surgimento da internet, por exemplo, propiciou o surgimento de diversos novos gêneros discursivos, tais como os memes e os posts em redes sociais.

Assim, para agenciar os gêneros no ensino de LP, utilizando-os como ferramentas para o trabalho com a língua(gem), é preciso considerar que, da mesma forma como os enunciados se compõem de duas faces – uma extraverbal e outra verbal, ambas em estreita relação –, também o fazem os gêneros do discurso, uma vez que eles se materializam nos enunciados, os quais são moldados nos diferentes gêneros e possibilitam que tais gêneros sejam estudados. Não basta, então, analisar apenas as características formais dos gêneros. Na perspectiva da CDL, precisamos realizar um estudo que contemple sua dimensão social também, que trate da esfera em que o gênero circula, reconheça sua função discursiva, atente para os discursos e as relações dialógicas, enfim, que se ocupe de analisar os gêneros, e os enunciados neles moldados, num viés discursivo e dialógico. O objetivo, claro, é sempre estimular a criticidade de nossos alunos, de modo que possam compreender e atuar melhor na realidade social em que estão inseridos.

Dessa forma, na sequência, abordo as duas dimensões dos gêneros do discurso e, como forma de exemplificar a discussão teórica, analiso, brevemente, o enunciado intitulado *Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”*⁴, escrito pela jornalista Juliana Linhares e publicado em 18 de abril de 2016 na versão online da Revista Veja⁵, moldado no gênero (da esfera jornalística) reportagem perfil.

⁴ O texto-enunciado original está disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em 07 set. 2022.

⁵ O enunciado também foi publicado em edição impressa da mesma revista. Destaco, no entanto, que, para a produção deste capítulo, tive acesso apenas à sua versão online.

DIMENSÃO SOCIAL E VERBO-VISUAL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Volochínov (2013 [1930]) explica que o enunciado se compõe de uma face verbal, sua materialização por meio do sistema linguístico; e de uma face extraverbal, que se refere ao contexto da enunciação, ao seu conteúdo vivencial, sem o qual não é possível compreendê-la. Essa face extraverbal ou “subentendida” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 159) do enunciado abrange três aspectos: “[...] o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou tema de que trata a enunciação – ‘aquilo de que’ se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – a ‘valoração’” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 172).

Para compreendermos um enunciado, então, não podemos descolá-lo do contexto extraverbal em que ele é elaborado, o qual é determinante do tema⁶ e das valorações e ideologias expressas na materialidade linguística. É preciso que haja um “[...] horizonte espacial comum dos interlocutores [...]” e “[...] o conhecimento e a compreensão da situação comum [...]”, além do “[...] conhecimento e compreensão da situação comum [...]” e da “[...] avaliação comum dessa situação” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 118-119). Faz-se necessário que (re)conheçamos o momento social, histórico, político, econômico, cultural em que ocorreu a enunciação e a situação de interação mais específica que lhe motivou, uma vez que

⁶ O tema diz respeito “[a]o sentido da totalidade do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 227). Ele “transcende sempre a língua” e está orientado “para o todo do enunciado como apresentação discursiva” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 196). O tema “[...] expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 228) e é definido tanto pelas suas formas linguísticas como, e principalmente, pelos seus aspectos extraverbais. “Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 228). A língua enquanto sistema tem significação, mas não apresenta um tema, um sentido, que só pode existir no enunciado realizado em dado contexto, como um fenômeno histórico.

“[...] é precisamente a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos de uma mesma expressão verbal” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 172).

Em consonância, Rodrigues (2001), ao abordar a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, afirma que eles se compõem de duas dimensões distintas, mas indissociáveis: uma social, seu contexto extraverbal, e outra verbal, que opto por chamar aqui de verbo-visual⁷, com os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros.

A primeira trata das especificidades da esfera de atividade humana em que o gênero ocorre, da situação particular de interação desenvolvida no interior dessa esfera e que motivou sua produção. A dimensão extraverbal ou social de um gênero diz respeito, desse modo, conforme Rodrigues (2001), ao contexto histórico-social e ideológico de sua produção, que inclui sua finalidade discursiva, ou sua função social, sua circulação e a concepção de autor e interlocutor desse gênero – quem geralmente o produz, a partir de qual posição social, e quem costuma ser seu interlocutor. Além disso, engloba também a situação particular de interação em que um texto-enunciado, moldado em determinado gênero, é produzido: quem o escreveu, para quem, em que momento histórico-social, para circular onde, com qual finalidade etc. Trata-se de “[...] uma dimensão fundamental para a formação

⁷ Recorro à expressão **verbo-visual** (BRAIT, 2013) para contemplar os gêneros multimodais, por acreditar que os demais recursos semióticos – além da linguagem verbal – são tão relevantes quanto os recursos linguísticos na composição e análise dos textos-enunciados. Conforme Rojo e Barbosa (2015), os gêneros multimodais são aqueles que apresentam mais de uma modalidade de linguagem, ou mais de um sistema de signos, em sua composição, podendo apresentar, por exemplo, linguagem escrita (modalidade verbal), áudio (modalidade sonora), imagens, fotos, ilustrações, animações, vídeos (modalidade visual), entre outros. De acordo com as autoras, na contemporaneidade, os “[...] gêneros estão cada vez mais multimodais [...]” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 109). Assim, defendo que elementos tais como cores, imagens, figuras, expressões faciais e corporais etc. também constroem sentidos nos textos-enunciados moldados em diferentes gêneros.

histórica, para a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso [...]” (RODRIGUES, 2001, p. 120).

O gênero reportagem perfil, por exemplo, é um desdobramento do gênero reportagem – o qual tem a função de aprofundar assuntos a respeito de fatos que já estão repercutindo socialmente. Para Lage (2001), a reportagem combina o interesse do assunto com o maior número possível de dados, formando um todo compreensível e abrangente. Uma reportagem é um relato jornalístico com enfoque específico, mais profundo e envolvente do que a notícia, sempre de interesse atual. Como forma de destacar as características da reportagem, apresento o Quadro 1, em que contraponho tal gênero à notícia.

Quadro 1 – Diferenças entre os gêneros discursivos notícia e reportagem

NOTÍCIA	REPORTAGEM
Apresenta fatos, é o anúncio da novidade	Apresenta assuntos sobre fatos
Atém-se à compreensão imediata dos dados essenciais	Traz a repercussão, o desdobramento dos fatos; aprofunda
Tem a pretensão de imparcialidade	Apresenta um enfoque, traz uma visão interpretativa dos acontecimentos destacados
Busca relatar de maneira formal e objetiva. Inicia com o lide (parágrafo inicial que responde o que aconteceu, onde, quando, com quem e por quê) e segue o modelo de pirâmide invertida (dispondo as informações ao longo do texto em ordem decrescente de importância)	Procura envolver o leitor. Não precisa necessariamente iniciar com o lide, pode variar a forma de disposição das informações de modo a deixar o texto mais atraente. Confere mais liberdade estilística ao seu autor

Fonte: organizado pela autora

Há diferentes tipos de reportagem e entre eles está a reportagem perfil. Trata-se de um gênero que tem a finalidade discursiva de apresentar uma pessoa, com foco em sua história de vida ou personalidade, traçando-lhe um perfil. Ela discorre sobre

pessoas, famosas ou não, que podem ser de interesse público, destacando traços dessas personagens de forma a construir uma imagem a seu respeito.

O gênero faz parte da esfera jornalística, na qual se incluem enunciados que informam e interpretam fatos que impactam a sociedade, e os quais são, geralmente, produzidos por jornalistas em diferentes veículos de comunicação. É importante lembrar que esses veículos são também empresas e, portanto, possuem interesses comerciais norteando sua produção jornalística⁸. Além disso, cada veículo tem um público pretendido e segmenta sua cobertura a partir do que pode ser interessante a ele, direciona sua produção jornalística ao foco nesses interlocutores.

Pautando-nos na CDL, não nos cabe mais acreditar que os veículos de comunicação e suas matérias jornalísticas são imparciais. Ora, se a própria língua(gem) de que se valem para construir seus enunciados não o é, como poderiam sê-lo? Contrário à ideia de que o jornalismo é um espelho da realidade, há o paradigma das matérias jornalísticas como uma construção – guiada por procedimentos rotineiros da profissão, como critérios de noticiabilidade e de apuração. Desse modo, notícias e reportagens são compreendidas como um recorte do todo, que, embora não seja ficcional, sempre expressa um posicionamento axiológico sobre seu objeto de dizer. Isso porque

O ato de informar o público – o que é considerado o papel primordial dos meios de comunicação – implica escolher não só o que se diz e como se diz, mas também provocar efeitos de sentido decorrentes dessas escolhas, seja

⁸ Nas teorias desenvolvidas a partir da observação e estudo das rotinas jornalísticas, destaca-se a chamada “Teoria Organizacional”. Conforme Pena (2005), essa teoria enfatiza como o trabalho jornalístico é dependente dos meios utilizados pela organização. “E o fator econômico é exatamente o mais influente de seus condicionantes. [...] O jornalismo é um negócio. E, como tal, busca o lucro” (PENA, 2005, p. 135-136). Assim, o departamento comercial, que cuida das vendas, anúncios e assinaturas do veículo, influencia diretamente o trabalho da Redação, determinando-o.

para influenciar os outros, seja para um posicionamento político diante da notícia. Quem diz constrói sentidos (VOIGT, 2011, p. 27).

Assim, o jornalismo também contribui para a construção social da nossa realidade, podendo influenciar o modo como a população compreende e se posiciona sobre os fatos e assuntos que aborda. Por isso, devemos compreender que o personagem e o enfoque apresentado em uma reportagem perfil é fruto de uma escolha intencional do veículo de comunicação que a publica, e permite, junto com o (re)conhecimento do contexto social da enunciação, observar avaliações apreciativas e inferir os objetivos pretendidos com a publicação da matéria.

O enunciado que nos propomos a analisar se molda no gênero reportagem perfil e foi publicado em 18 de abril de 2016 pela versão online da Revista Veja. Seu contexto de produção é o conturbado cenário político do Brasil à época. A matéria foi publicada um dia após a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, ser afastada do cargo por votação do Congresso, e Michel Temer, seu vice, assumir como presidente interino até que o processo de *impeachment* fosse finalizado. Diante do ocorrido, a Revista Veja, entre vários assuntos e personagens possíveis, optou por fazer uma reportagem sobre a esposa de Temer, traçando um perfil de Marcela Temer em que opta por focar qualidades como beleza, recato e o fato de dedicar-se exclusivamente ao lar e à família.

Vale destacar que quem assina essa reportagem perfil é uma jornalista mulher. Trata-se de um gênero cujos enunciados são, costumeiramente, produzidos por um jornalista – profissão historicamente reconhecida por seu compromisso com a sociedade, por meio da informação correta dos fatos. O enunciado em questão foi elaborado por uma jornalista mulher. Isso é relevante, pois se trata de texto que traz uma série de discursos patriarcais, e a autoria feminina – e não de um homem – busca legitimá-los, conferindo mais credibilidade ao texto.

É preciso entender, também, que veículo de comunicação é esse. A Revista Veja é um periódico que costuma dar destaque a questões

sobre a política nacional em seus textos, defendendo, em geral, “ações de direita”⁹ (VOIGT, 2011, p. 32) e que tem, enquanto público-alvo, conforme Voigt (2011), a classe média brasileira. Tais considerações são importantes para a compreensão dos aspectos verbo-visuais desse enunciado moldado no gênero reportagem perfil.

Assim, a dimensão social de um gênero abrange aspectos relacionados à esfera de atividade humana em que é produzido e à situação de produção. E, como só é possível estudar um gênero a partir de enunciados nele moldados, é preciso que (re)conheçamos também o contexto e a situação particular de produção dos enunciados moldados no gênero estudado, as valorações, discursos e relações dialógicas que tal enunciado estabelece – todos aspectos que compõem sua dimensão social e/ou extraverbal.

No caso do enunciado *Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”*, (re)conhecer o momento histórico-social vivido pelo país quando da elaboração do texto, as características da esfera social e do veículo de comunicação que o publicou é essencial para compreender a reportagem perfil em questão e permite ampliar o entendimento sobre o texto na medida em que se percebe que há uma construção discursiva proposital em favor de um projeto político para o país, apoiada em discursos machistas e patriarcais. Veja posiciona-se, por meio de texto-enunciado, sobre o cenário político vivido pelo país naquele momento e, ao fazê-lo, também pode ter impactado a percepção de muitos de seus leitores sobre a política nacional.

Além da dimensão social, temos a dimensão verbo-visual dos gêneros. Bakhtin (2011 [1979]) explica que cada gênero reflete as condições específicas e as finalidades da esfera que o produziu, revelando-as por meio dos elementos que o constituem, quais sejam: seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção

⁹ A pesquisadora destaca que se utiliza do termo “direita” para designar sujeitos, grupos ou partidos políticos que se caracterizam como conservadores em relação a costumes e liberais em relação à economia. Nesse sentido, diante da polarização política atual, consideramos que a Revista Veja alinha-se a uma perspectiva de centro-direita.

composicional. Esses elementos, que configuram a dimensão verbo-visual dos gêneros, só existem em profunda relação com a dimensão social.

O conteúdo temático trata daquilo que pode ser dito por meio de um gênero específico, considerando a função social que ocupa dentro de sua esfera comunicativa. Ele é determinado não só pelas formas verbo-visuais de sua composição, mas também, e principalmente, pelos elementos extraverbais da situação que se engendram nos enunciados, constituindo-os. Cada gênero, desse modo, comporta um conteúdo temático que está estreitamente relacionado com o contexto de sua produção, com a função social e ideológica da esfera comunicativa em que é produzido. O conteúdo temático diz respeito aos “[...] conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (ROJO, 2005, p. 196).

Esse elemento, portanto, é “[...] um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2016, p. 69) e não deve ser confundido com o assunto abordado nos texto-enunciados. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) exemplificam a diferença entre conteúdo temático e assunto, explicando que:

[...] embora todos os dias os jornais publiquem notícias (textos-enunciados) sobre assuntos diversos, todos esses assuntos relacionam-se ao tema do gênero notícia, que é divulgar os acontecimentos sociais da atualidade de interesse do público leitor do jornal e da empresa a que pertence o jornal (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111).

O assunto e o conteúdo temático de um texto-enunciado são, portanto, distintos. O primeiro é o tópico pontual que o texto discute. O segundo, por sua vez, está ligado à função social do gênero e da esfera em que ele se realiza e pode comportar assuntos diversos. Ele é “[...] de natureza semântica, materializa a relação de um enunciado e do seu gênero com os objetos do discurso e seus sentidos” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111).

A reportagem perfil tem como assunto a pessoa que é apresentada na matéria. Mas é o enfoque dado ao perfilado que

determina o conteúdo temático dos enunciados moldados nesse gênero. No caso da reportagem perfil analisada, temos que seu assunto é a esposa de Michel Temer, Marcela Temer. Contudo, como destacam Rosa e Bilhar (2017), ao lhe traçar o perfil, o enunciado ressalta algumas de suas características que valora como elogiosas e constrói um discurso sobre a mulher e sua posição/função na sociedade. Assim, o conteúdo temático desse enunciado diz respeito ao papel social da mulher.

O conteúdo temático se estabelece na intersecção entre as dimensões social e verbo-visual do gênero: ele é determinado pelo contexto histórico-social de sua produção e pela situação social em que a enunciação se realiza, mas vai ser expresso na materialidade das formas linguísticas. Considerando a situação de produção do enunciado, podemos inferir que seu conteúdo temático é construído justamente para estabelecer uma oposição entre Marcela Temer e Dilma Rousseff, de quem a Revista parece buscar dissociar a imagem de Michel Temer.

Marcela é jovem, bonita, casada com um homem influente e mantida sob sua proteção, estudada, devotada ao lar, um ideal imaginário de esposa que ainda se faz muito presente em nossa sociedade. Em outras palavras, trata-se de esclarecer para os leitores, que os valores que a família Temer defende e nos quais se constitui são diametralmente opostos àqueles reforçados por Dilma Rousseff (ROSA; BILHAR, 2017, p. 341).

Esse posicionamento está relacionado com os interesses da Revista. O periódico, como já foi dito, é mais alinhado aos interesses conservadores, logo, naquele momento histórico, posicionava-se a favor do *impeachment* de Dilma Rousseff – mulher e parte da esquerda política do país. Assim, ao publicar o enunciado, a Revista mostra aos seus leitores que, se estavam insatisfeitos com Dilma, podiam apoiar Temer. Veja endossa o governo do vice-presidente e, ao fazê-lo, ajuda a construir, entre seus leitores, um clima favorável para o novo presidente interino.

Já a construção composicional de um gênero diz respeito à sua forma de organização, aos “[...] elementos das estruturas

comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Trata-se do modo de estruturar o texto-enunciado, de organizá-lo, de dar acabamento à totalidade discursiva.

Esse elemento também está vinculado à dimensão social e é por ela determinado. Cada gênero tem uma construção típica, que é relacionada à sua dimensão social. É por isso que as cartas, por exemplo, trazem a indicação do local e da data em que foram escritas, além do nome de seu destinatário e autor, pois “[...] sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos” (FIORIN, 2016, p. 69).

A forma composicional do gênero, assim, leva em conta a situação social de interação em que ele se realiza, considera elementos como o interlocutor, a função social que ocupa em sua esfera comunicativa e o conteúdo temático que aborda, para só então delimitar uma estrutura formal típica. Os gêneros apresentam uma forma composicional que considera seus aspectos formais engendrados a aspectos extraverbais, os quais dizem respeito ao contexto e à situação de interação social específica de sua realização.

Essa estrutura não deve, contudo, ser entendida como imutável. Também a composição dos enunciados é relativamente estável. Nas palavras de Costa-Hübes: “[...] não podemos aprisioná-la [a construção composicional] em formas estruturais rígidas, haja vista que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica [...]” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25). A composição dos gêneros, portanto, é plástica e se modifica conforme há transformações na sociedade e de acordo com a situação particular de interação.

Reportagens perfil apresentam alguns elementos composicionais: 1) título, que deve ser atraente e dar pistas sobre o que será lido; 2) indicação de autoria e da data da publicação – o que, na internet, costuma vir acompanhado do horário da

publicação¹⁰; 3) o texto, que inicia apresentando o perfilado a partir de um enfoque pré-determinado pelo veículo e traz depoimentos, do próprio personagem sobre quem se diz algo ou de pessoas próximas a ele, os quais contribuem para formar uma imagem a seu respeito, funcionando como argumentos que legitimam o perfil construído pelo jornalista; 4) imagem(ens) que permita(m) conhecer o personagem apresentado no texto e/ou ilustrem fatos e episódios destacados pelos entrevistados; 5) legenda (texto que complementa as imagens, acrescentando-lhe informações que permitem ao leitor entender e avaliar o que está vendo).

Há também outros elementos que podem ser acrescentados à composição de textos moldados nesse gênero. Os principais são: chapéu, elemento verbal sucinto que precede o título e serve para antecipar e territorializar a informação central do texto; linha fina, que embora não seja obrigatória é muito utilizada em textos do gênero, e se trata de uma frase que complementa o título, acrescentando-lhe informações, e vem logo abaixo deste, antes do texto em si; olho, títulos auxiliares ou pequenas frases postas no meio do texto, em destaque, cujo objetivo é ressaltar aspectos relevantes da matéria; infográfico, com possíveis detalhamentos de aspectos abordados no perfil; box, caixa de texto que traz informações complementares ao assunto discutido no texto principal.

Na reportagem perfil sobre Marcela Temer, a Revista Veja traz um chapéu – “Brasil” – que indica o “assunto”¹¹ com qual se relaciona o texto e ancora o âmbito em que o devemos

¹⁰ Esse detalhamento, ao especificar quando foi a hora exata da publicação ou de sua última atualização, ancora o texto no tempo, e evita que o veículo seja confrontado pela divergência de novos dados e fatos relevantes surgidos mais tarde e não constantes no enunciado.

¹¹ No menu do site da Revista Veja (<http://veja.abril.com.br>), há uma divisão por “Assuntos” (editorias), segundo a qual o veículo categoriza os materiais que publica. São eles: Política, Economia, Brasil, Tecnologia, Mundo, Ciência, Educação, Cultura, Saúde, Comportamento e Religião. É interessante que o perfil de Marcela Temer tenha sido classificado entre os assuntos relativos a Brasil e não a Política – o que entendo ser parte do projeto discursivo de Veja para o texto.

compreender: o perfil tem relação com o país, é de interesse nacional. Trata-se de um elemento que aponta para a importância que a Revista dispensa ao conteúdo temático do enunciado. O título e a linha fina, por sua vez, definem o enfoque dado ao perfil e permitem entrever o conteúdo temático do enunciado. Na linha fina é possível inferir o posicionamento de Veja sobre a conturbada cena política que o Brasil vivia à época. Ao tratar Marcela como “quase primeira-dama”, o veículo expõe sua confiança no resultado positivo do processo contra Dilma Rousseff no processo de *impeachment*.

Ainda, o enunciado se compõe de uma imagem, uma foto de Marcela Temer, a qual ilustra a personagem em consonância com o enfoque defendido – de mulher bela, recatada e “do lar”. Marcela está retratada de forma comportada, com um vestido discreto, parte dos braços coberta com uma echarpe, os cabelos parcialmente presos, uma maquiagem suave, construindo a imagem de beleza e recato que o título destaca. A legenda complementa a imagem e destaca o relacionamento da personagem com o esposo, o político Michel Temer, como algo carinhoso e romântico – o suposto ideal de relacionamento que, numa sociedade patriarcal, as mulheres deveriam almejar.

Temos uma construção discursiva que, nascendo do contexto extraverbal, vai se materializando em seu conteúdo temático e construção composicional, aspectos verbo-visuais do enunciado moldado no gênero discursivo.

Além disso, os textos-enunciados moldados em um mesmo gênero também contam com características linguísticas semelhantes: o estilo. Para Bakhtin, “Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 265). Logo, onde há gênero há estilo e onde há estilo, há gênero. Não se trata, contudo, apenas do estilo individual do falante, mas de escolhas linguísticas que o gênero nos possibilita fazer quando produzimos nossos textos-enunciados. Nesse sentido, podemos dizer que há estilo do autor, assim como há estilo do gênero:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados de produção, etc. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 265).

O autor de um texto-enunciado seleciona os recursos verbo-visuais que usará para sua realização a partir daquilo que o gênero permite, sendo que há gêneros mais propícios para o aparecimento do estilo individual do autor – como os gêneros da esfera literária – e outros que lhe permitem menor liberdade para expressar seu estilo próprio – como alguns gêneros da esfera jurídica (leis, petições, documentos oficiais entre outros).

Assim, o estilo diz respeito ao “[...] uso típico ([...] no sentido de regularidade) dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111). Trata-se dos recursos que um gênero possibilita usar para sua expressão verbo-visual e que são selecionados pelo autor de acordo com a dimensão social do gênero. Novamente, sua função social, a situação de interação em que ele é produzido, o interlocutor para quem se destina, seu conteúdo temático, seu assunto e a apreciação valorativa sobre ele, bem como sua composição vão ser determinantes para a seleção dos aspectos linguístico-semióticos e estilísticos. Por exemplo, “Os gêneros científicos apresentam um estilo impessoal, que cria um efeito de objetividade e neutralidade do discurso científico” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111). Em uma conversa cotidiana com amigos, por outro lado, adotamos um estilo informal e mais pessoal de linguagem, dada a proximidade com que nos relacionamos com nossos interlocutores.

O estilo também é determinado por sua dimensão social e permite entrever as relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados na cadeia da comunicação discursiva. Ele reúne “[...] as

configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Expressa também a posição valorativa daquele que enuncia sobre seu objeto de discurso, uma vez que as escolhas linguísticas não são neutras, mas sempre revelam um posicionamento axiológico.

Enunciados moldados no gênero reportagem perfil costumam apresentar orações subordinadas conformativas, uma vez que o jornalista escreve sobre o personagem a partir das informações obtidas em entrevistas com terceiros ou com o próprio perfilado. Há também o uso do discurso direto, marcado por aspas e seguido de verbos dicendi, nome do entrevistado e sua qualificação, a qual justifica a seleção deste entrevistado para a reportagem. O que se busca é conferir credibilidade à matéria, uma vez que não é o jornalista quem está dizendo, mas alguém que conhece o personagem. Espera-se que os textos de reportagens perfil sejam escritos em variedade padrão, mas isso não implica em que sejam rebuscados e complexos – o que visa ao seu entendimento pelo público em geral. Tudo que se apresenta sobre o personagem deve ser comprovado com fatos, evidências ou depoimentos das fontes entrevistadas.

Enunciados moldados nesse gênero permitem alguma liberdade estilística aos seus autores – que se expressa nas escolhas lexicais, na seleção das fontes, no recorte de suas falas e no modo de apresentá-las (quais aparecem em discurso direto e indireto, por exemplo), na escolha dos verbos dicendi, na organização das informações ao longo do texto, na seleção dos fatos e episódios a serem contados e dos aspectos da personalidade/vida do personagem a serem destacados, na opção por um narrador em 1ª pessoa (quando o próprio jornalista convive com o personagem por um tempo e torna-se fonte) ou em 3ª pessoa (ancorando-se nas observações de outrem para a construção do perfil). Todos esses aspectos são selecionados conforme o contexto extraverbal de sua elaboração e o projeto discursivo pretendido pelo veículo de comunicação.

No caso da reportagem perfil da Veja, a escrita é realizada em 3ª pessoa e se ancora em fatos e depoimentos de terceiros, o que

visa a conferir mais credibilidade ao texto – que não se pauta diretamente na opinião da jornalista, mas de suas fontes. Ainda, embora se trate de um perfil sobre Marcela Temer, sua voz não aparece no texto. A jornalista que elabora o enunciado opta por trazer falas diretas e indiretas de parentes e amigos do casal, mas não a da própria Marcela, fato que contribui para a ideia de uma mulher recatada, devotada ao lar, que prefere não aparecer muito (nem se autopromover em uma revista de circulação nacional). A voz de Michel Temer, por sua vez, só aparece no trecho de um poema que é transcrito na reportagem. Essa estratégia parece implicar que ele, como presidente interino, é um homem ocupado com o futuro de uma nação, logo não teria tempo para dedicar à frivolidade de uma reportagem perfil sobre sua esposa. Os aspectos estilísticos¹², portanto, contribuem para a construção dos sentidos do enunciado.

Como forma de dar algum acabamento ao que foi dito, apresento o Quadro 2, no qual busquei sintetizar as características do gênero reportagem perfil.

Quadro 2 – Características do gênero reportagem perfil

Função social	Apresentar uma pessoa – famosa ou não –, com foco em sua história de vida ou personalidade, traçando-lhe um perfil.
Autoria	Jornalistas, em geral vinculados a diferentes veículos de comunicação.
Destinatário	O público almejado pelos diferentes veículos de comunicação que produzem textos moldados nesse gênero (pode ser um público geral ou segmentado).
Circulação	Jornais, revistas, blogs e portais noticiosos.
Assunto	A pessoa perfilada.
Conteúdo temático	Vinculado ao enfoque segundo o qual a pessoa perfilada é apresentada. Está diretamente ligado à dimensão social de

¹² Vale destacar que o objetivo não era realizar uma análise exaustiva do enunciado moldado no gênero perfil. Até mesmo por uma limitação espacial, destaquei apenas alguns aspectos estilísticos. Poderia ser abordado de forma mais detida, por exemplo, o estilo adotado para a imagem que acompanha o texto, entre outros aspectos.

	produção do texto-enunciado moldado no gênero reportagem perfil.
Construção composicional	De forma geral, textos moldados nesse gênero apresentam título; linha fina; indicação de autoria e da data da publicação; o texto, que inicia apresentando o perfilado a partir de um enfoque pré-determinado pelo veículo e traz depoimentos, do próprio personagem sobre quem se diz algo e/ou de pessoas próximas a ele; imagens que permitam conhecer o personagem apresentado no texto e/ou ilustrem fatos e episódios destacados pelos entrevistados; legenda.
Estilo	Gênero cujos enunciados costumam apresentar orações subordinadas conformativas e discurso direto, marcado por aspas e, em geral, seguido de verbos dicendi; escritos em variedade padrão da língua, mas visando a que sejam de fácil compreensão pelo público em geral; podem ser narrados em 1ª ou 3ª pessoa; buscam cativar o leitor, o que permite alguma liberdade estilística aos seus autores.

Fonte: organizado pela autora

PALAVRAS FINAIS

O objetivo deste capítulo foi discutir, a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a língua(gem), a dimensão social e verbo-visual dos gêneros do discurso. Para tal, busquei entremear, à discussão teórica sobre a concepção dialógica de linguagem e os gêneros, a análise de um enunciado moldado no gênero discursivo reportagem perfil, pertencente à esfera social jornalística.

Ao fazê-lo, procurei mostrar como a posição social que o locutor ocupa ao enunciar, o(s) interlocutor(es) a quem se dirige e a posição social que ele(s) ocupa(m), o local e o momento histórico, social, político e cultural, o campo de atividade humana em que a interação acontece, a finalidade com que se enuncia e a forma/local de circulação do enunciado são fatores que determinam os usos que se faz da língua(gem).

Os gêneros do discurso – formas típicas de constituição dos enunciados que se estabilizam a partir de situação também típicas de interação – são moldados conforme as condições específicas e as finalidades da esfera social que o produziu, revelando-as por meio

dos elementos que os constituem, quais sejam: seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional. Esses elementos, que configuram sua dimensão verbo-visual, existem sempre em profunda relação com sua dimensão social. Organizados a partir das particularidades do campo de atividade humana no interior do qual surgem, os gêneros são vistos não apenas como o produto de interações sociais típicas, mas como formas de estudar e compreender o processo social de interação dentro de uma esfera comunicativa em dado contexto.

Para estudá-los, analisamos enunciados que se moldam nos diferentes gêneros. Assim, é preciso considerar o contexto extraverbal de produção desses enunciados: quando e onde foram produzidos, por quem, para quem, para circular onde, com qual finalidade, e em qual situação de interação e cenário social, para conseguirmos observar as valorações que expressam sobre o objeto de discurso e as relações dialógicas que estabelecem com outros enunciados já produzidos socialmente, uma vez que tais aspectos moldam a dimensão verbo-visual dos enunciados e, portanto, dos gêneros discursivos.

Como professora de LP, atuante no ensino básico e superior, acredito que, sem (re)conhecermos (e auxiliarmos nossos estudantes a fazerem-no também) o contexto extraverbal de produção dos enunciados moldados nos diferentes gêneros, focando apenas nos aspectos composicionais e estilísticos, deixamos de apreender boa parte de seus sentidos e perdemos a oportunidade de desenvolver, junto a nossos alunos, uma leitura mais crítica e aprofundada do mundo à nossa volta.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1963].
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. M. *Teoria do Romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930].

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

COSTA-HÜBES, T. C. Os Gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014. p. 13-34.

FARACO, C. A. *As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LAGE, N. *Ideologia e técnica da notícia*. Florianópolis: Insular, 2001.

LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. *Veja*, São Paulo, 18 abr. 2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 7 set. 2022.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

PENA, F. *Teoria do Jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2005.

RODRIGUES, R. H. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.

(org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, D. C.; BILHAR, T. Bela, Recatada e “do lar”: uma análise das relações dialógicas no enunciado da Veja. *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 322-342, jan./jun. 2017.

VOIGT, J. K. *Deslizes no discurso jornalístico: Veja e os efeitos de sentido sobre a educação nacional*. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *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. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

2ª PARTE
REVERBERAÇÕES DA CONCEPÇÃO
DIALÓGICA DE LINGUAGEM NA
PRÁTICA DOCENTE

SUJEITO, ALTERIDADE E EXCEDENTE DE VISÃO NO PAPEL SOCIAL DOCENTE

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

INTRODUÇÃO

Pensar em nosso papel social como docente na interação com o(s) outro(s), implica, minimamente, refletir sobre a compreensão que temos de *sujeitos*, de *alteridade*, na sua relação com o que Bakhtin (2003 [1979]) denominou como *excedente de visão*.

Essa compreensão parece-nos muito importante quando vivenciamos tais conceitos na prática, como sujeitos docentes, papel que exige a consciência da alteridade, tão necessária nas interações que estabelecemos com os alunos; quando reconhecemos a importância de estarmos atentos a nosso excedente de visão na empatia que estabelecemos na sala de aula; e quando os colocamos em paralelo com o *ato responsável*, condição necessária de quem assume o ato de ensinar.

Assim, o objetivo deste capítulo é refletir sobre esses conceitos, amparados nos escritos do Círculo de Bakhtin, na sua relação com a prática docente, a partir dos quais levantamos os seguintes questionamentos: qual a importância de o sujeito docente ter consciência de sua alteridade nas interações que estabelece com seus alunos? Que implicações têm o excedente de visão no ato responsável do docente?

Na perspectiva de, minimamente, refletir sobre possíveis respostas para tais questionamentos, organizamos este texto em duas partes. Na primeira recuperamos, brevemente, o conceito de *sujeito*, sem perder de vista suas implicações com o papel social assumido pelo sujeito docente; desdobrando-se dessas reflexões, focaremos no significado de *alteridade* e, na sequência, em *excedente*

de visão, pensando nas suas possíveis reverberações nas relações estabelecidas entre professor e aluno. Na segunda parte, resgatamos o conceito de *ato responsável*, em diálogo com o ato de ser professor e suas atitudes responsáveis.

QUEM É O SUJEITO PARA OS ESTUDIOSOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN?

Ao apoiar-nos nos escritos do Círculo de Bakhtin, defendemos a ideia de que o sujeito é um ser social, constituído na relação que estabelece com o outro e nas interações das quais participa e se encontra imerso. Não se trata de um sujeito centrado, estático, acabado; mas, ao contrário disso, por ser social, é constituído dinamicamente pelas diferentes vozes sociais que lhe conferem o caráter de ser histórico e ideológico. Ao participar dos eventos *no mundo*, além de imprimir em cada ato valorizações, sentidos, crenças e ideologias, deixa-se afetar pelos atos dos outros.

Ao transladar tal compreensão para a configuração do sujeito docente, entendemos que este, ao participar do evento *aula* na relação que estabelece com seus alunos, se constitui por meio das interações, deixando-se afetar pela vida e pelas ações desse outro; porém, ao mesmo tempo, os transforma, imprimindo neles seus valores, suas ideologias, suas crenças. Por agir assim, o docente espera deles uma resposta, pois, nas palavras de Pires (2002, p. 42), “O sujeito que produz um discurso não quer uma compreensão passiva que somente levaria à repetição de seu pensamento, mas almeja respostas que evidenciem adesão, concordância ou, contrariamente, objeção às ideias expostas”.

Isso significa dizer que o docente quer/deseja transformar o aluno, pois, essa transformação se configura como aprendizagem. Nesse caso, como diz Faraco (2011, p. 25), “O outro (que não é simplesmente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro centro axiológico e, portanto, irredutível a mim da mesma forma que eu sou irredutível a ele) baliza o meu agir responsável”. Logo,

em grande parte, é o aluno que baliza/determina as ações do docente, as suas escolhas, as suas atitudes em sala de aula.

O aluno, por sua vez, nem sempre tem a consciência do quanto ele determina e pode transformar a vida do professor, já que socialmente entende essa relação – professor/aluno – como um ato de subordinação: ele está ali para aprender e o professor para ensinar. Portanto, é ele (aluno) que precisa ser transformado. Todavia, na verdade, tanto o docente quanto o aluno se transformam porque, como sujeitos sociais, estão sempre em constituição, estão inacabados, são intermináveis. É essa premissa que determina o fato de que nunca entramos e saímos de uma aula da mesma forma; ao final de um dia letivo, somos outra pessoa existindo no mundo. Nas palavras de Pires e Sobral (2013, p. 2010), “Somos todos sujeitos, mas não somos os mesmos sujeitos sempre, devido ao processo dinâmico de identificar-se que constitui nossa existência”. Embora cada sujeito seja único, individual, singular, sua essência é cindida por tons sociais que lhe imprimem as colorações do mundo, advindas por meio das interações das quais participa. Por ser assim social, o sujeito está sempre em transformação.

Mas o que faz com que o sujeito tenha consciência de si e de seu agir no mundo?

Para responder a esse questionamento, situemos o sujeito no espaço sala de aula a fim de exemplificar com a interação que se faz necessária entre o docente e seu outro (o aluno), por meio da qual se estabelece a *alteridade* de ambos, constituída por meio do *excedente de visão*.

Sujeito e alteridade

Por alteridade entendemos, amparadas em Bakhtin (2010 [1929]), o fato de o sujeito ter consciência de si, de seu papel social no mundo, e também da importância que o outro tem na sua constituição: “[...] eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 322). Trata-se

de reconhecer o quanto o outro é importante em minha vida e o quanto é necessário interagir, participar da vida social, sempre em interação com outro sujeito no desenvolvimento das ações, por meio de um processo dialógico. É na relação com o outro – princípio da alteridade – que os sujeitos se constituem e, uma vez constituídos, se alteram constantemente.

Conforme Bakhtin (2010 [1929]), o sujeito só adquire consciência de si mesmo no contato com outros sujeitos, uma vez que é dialógico por natureza. Ou, nas palavras de Volochinov e Bakhtin (1926, p. 192), o “Eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós”. É na relação dialógica com os outros que o sujeito vai se reconhecendo como *ser* no mundo, capaz de agir, de pensar, de tomar atitudes, de decidir, de mudar o rumo das coisas, de transformar a sua realidade e, conseqüentemente, a realidade dos outros. Sim, porque se somos sociais, todos os nossos atos têm conseqüências não só para nossa vida, mas também para a vida dos outros.

Trata-se, assim, de um sujeito, conforme Sobral (2009, p. 123, grifo do autor), que se “[...] define tanto na relação *eu-para-mim*, isto é, na e pela subjetividade; e na relação *eu-para-o-outro*”, o que corresponde à inserção desse sujeito “[...] no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido: só me torno *eu* entre outros *eus*”.

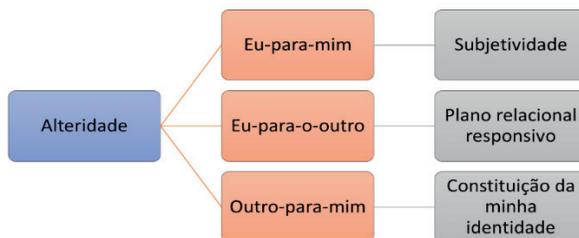
O que implica tal compreensão quando a transladamos para o papel do docente?

Todas as decisões que tomamos como docentes, as escolhas das atividades, a maneira de conduzir a aula, o conteúdo trabalhado, as interações que provocamos... tudo tem conseqüências tanto na relação do eu-para-mim quanto na relação do eu-para-o-outro, neste caso, no aluno que é nosso interlocutor direto. Nossos atos, nosso agir docente tem implicações severas na vida do aluno.

Entendemos, então, que o princípio da alteridade do sujeito relaciona-se, diretamente, com a constituição de sua identidade, uma vez que, para a teoria bakhtiniana, os sujeitos constituem sua

identidade no mundo, na relação *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e *outro-para-mim*, conforme sintetizamos na figura seguinte:

Figura 1 – Sujeito e identidade



Fonte: elaborado pela autora

A identidade do sujeito vai se formando na relação do *eu-para-mim* e *eu-para-o-outro* que se funde na compreensão do *outro-para-mim*, pois, como dizem Pires e Sobral (2013, p. 2010): “A identidade é, então, algo que criamos para nós mesmos a partir dos fragmentos nossos fornecidos por outros, pelo espelho do outro”. Nessa mesma direção, Moura e Miotello (2014, p. 192) entendem que “Vou me constituindo nos limites entre eu e o outro, vou existindo pelas ofertas do Outro. Nesse jogo, a minha identidade é uma atividade *coletiva*, cujo ponto de partida é *sempre o outro*” (MOURA; MIOTELLO, 2014, p. 192, grifo dos autores).

Com base nesses apontamentos, ousamos dizer que a identidade do docente é *movediça*, pois se esta se constitui na relação *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro*, e na relação do *outro-para mim*, a cada dia letivo, a cada turma, com cada aluno, vamos nos ressignificando, nos compreendendo melhor nesse papel social de ser professor. Ao mesmo tempo que reconhecemos a identidade de cada aluno, percebemos o quanto ela é fluida, *movediça*, uma vez que, assim como a minha identidade, a do aluno também se transforma. E essa transformação se deve, sobretudo, pelos movimentos da vida que nos levam a diferentes outros que nos possibilitam o nosso reconhecimento, o reconhecimento do outro, assim como da sociedade e da cultura.

Para que haja esse reconhecimento, é necessário que exercitemos, segundo Bakhtin (2003 [1979]), nosso *excedente de visão*. É por meio do excedente de visão que compreendemos o outro e, de certa forma, a nós mesmos. Vejamos, com maior reflexão, este conceito a seguir.

Sujeito e excedente de visão

Bakhtin (2003 [1979]), ao tratar do *excedente de visão*, destaca a importância do olhar de fora do outro sobre mim e do meu olhar sobre o outro. Trata-se da consciência da contemplação do/com o outro, ou seja, para o sujeito compreender a si mesmo é preciso que ele esteja em consonância com o outro, o que significa dizer que:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal como ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 23).

Estamos falando de gestos de sensibilidade que todo ser humano deveria ter em relação ao outro para não só compreender, mas também respeitar o seu mundo, os seus posicionamentos, as suas verdades, as suas ideologias. Significa colocar-se no lugar do outro para, numa tentativa de proximidade e empatia, sentir o que ele sente, perceber as dificuldades que ele tem, condoer-se com suas dores e sofrimentos ou participar de suas alegrias. Somente depois de sair de si para imergir no mundo do outro é que o sujeito estará pronto para retornar ao seu lugar que agora passa a ser povoado ainda mais pela presença do outro.

Exercer esse excedente de visão no papel social docente é suma importância para que saibamos compreender a vida do aluno com suas dificuldades, limitações, necessidades; mas também enxergar seus conhecimentos já consolidados, suas alegrias, seus interesses, suas vontades. Ao colocar-se nesse lugar do aluno, ao estabelecer-se essa proximidade, ao adentrar-se nesse lugar que ele ocupa, o professor acabará enxergando / compreendendo / conhecendo esse aluno até mais do que ele (aluno) próprio se conheça.

Como diz Bakhtin (2003 [1979], p. 21)).

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, que da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos que [...] são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 21)).

Exercitar o *excedente de visão* na sala de aula é um ato de interação. O docente, além de exercer seu papel social de disseminar conhecimentos, também age como um ser humano responsável pelo lugar social que ocupa e que o outro tem em sua vida. Afinal, como docentes, somos responsáveis pelo conteúdo que ensinamos e também pelas relações que estabelecemos com nossos alunos. É nesse sentido, então, que entendemos, assim como Faraco (2011), o *excedente de visão* como um *ato responsável*.

O ATO RESPONSÁVEL DE SER PROFESSOR(A)

Bakhtin (2012 [1919-1921]), na obra *Para uma filosofia do ato responsável* exercita uma profunda reflexão sobre o *ato*. Por *ato responsável* entendamos, segundo o autor, o fato de não sermos indiferentes ao outro e àquilo que ele busca/espera de mim. Trata-se, na verdade, de agir com responsividade em relação ao papel social que assumimos, colocando-nos como ouvintes, abertos ao diálogo, exercitando uma compreensão que responde, uma escuta que fala, sem deixar de assumir nosso próprio discurso e defender nossa ideologia. Sobral (2009) explica que o ato “responsável”, tal

como explica Bakhtin, corresponde ao agir do ser humano no mundo concreto, o qual retrata suas maneiras de conceber o mundo por meio da linguagem.

Bakhtin (2012 [1919-1921]) entende que existem dois mundos dos quais participamos: o mundo da cultura e o mundo da vida. O mundo da cultura corresponde ao lugar onde objetivamos nossos conhecimentos teórico/científicos, expomos nossas verdades, revelamos nossas ideologias, nossas vontades, nossos sonhos. O mundo da vida, por sua vez, diz respeito à nossa singularidade, ao nosso eu único, irrepetível, que somente nós conhecemos exatamente tal como ele é. Segundo o autor, esses mundos muitas vezes entram em confronto, se tornam incomunicáveis devido aos embates que travamos entre o papel social que ocupamos e a singularidade que marca a nossa existência.

Na relação com o ato docente, podemos dizer que o mundo da cultura e o mundo da vida participam ativamente, uma vez que o fato de sermos professores, de assumirmos esse papel social de docente, não exclui ou afasta de nossos atos o que somos individualmente, isto é, aquilo que faz parte do mundo da vida. Assim, é possível dizer que ser professor(a) significa manter equilíbrio entre os dois mundos, conforme ilustramos na figura que segue.

Figura 2 – O ato responsável docente



Fonte: elaborado pela autora com base em Bakhtin (2012 [1919-1921])

Na relação entre o agir docente, entendemos que ao professor cabe socialmente a tarefa de lidar com o mundo da cultura, tornando os conhecimentos científicos/teóricos acessíveis/compreensíveis aos alunos. Todavia, esse ato de ensinar/mediar conhecimentos, em algum momento pode ser afetado pelo mundo da vida/mundo individual. Afinal, as escolhas de como ensinar, de como falar/dialogar/interagir com os alunos, as afeições, os tons emotivos, estes são singulares, pertencem a cada um, são particulares de cada ser; logo, pertencem ao mundo da vida e situam-se na subjetividade do sujeito docente. Da mesma forma, também o aluno, quando se coloca nesse papel social, não consegue se distanciar de seu mundo subjetivo, o que, muitas vezes, o afeta em seu processo de aprendizagem.

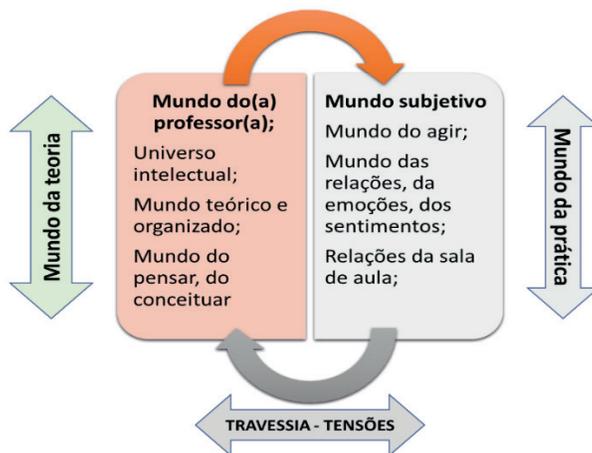
Todavia, como dizem Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015), não há como desvincular esses dois mundos; eles se imbricam, se interpenetram, se complementam. Por isso, é preciso estabelecer, no ato de ensinar, uma ponte entre o mundo da cultura e o mundo da vida.

[...] é preciso que o professor crie uma ponte que leve o aluno do conceito cotidiano para o conceito teórico. É necessário que o professor intelectual –

mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura – assumo seu papel de sujeito e estabeleça os elos entre os saberes e interpretações que explicam o mundo e o contexto no qual os alunos estão imersos. A existência dessa ponte – travessia do mundo da cultura ao mundo da vida – nos permite analisar, então, a construção do conhecimento e a prática docente à luz da teoria bakhtiniana do ato (CATARINO, BARBOSA-LIMA, QUEIROZ, 2015, p. 838).

O conceito do cotidiano do aluno situa-se no seu mundo individual, no mundo de suas práticas cotidianas, e faz parte de suas experiências empíricas. Em uma situação de ensino e aprendizagem, o professor é aquele que, por ocupar o papel social que ocupa, situa-se no mundo da cultura no qual encontra-se o conhecimento científico/teórico. Logo, cabe ao docente, como o sujeito preparado intelectualmente para esse ato, criar condições (fazer a ponte) para que o aluno avance para esse mundo. Logo, é possível dizer que, na sala de aula, dois mundos se confrontam: o mundo da cultura do professor e o mundo subjetivo do aluno (também atravessado pelo seu mundo cultural), conforme ilustramos na figura que segue.

Figura 3 – Os embates na sala de aula



Fonte: elaborado pela autora com base em Bakhtin (2012 [1919-1921])

A travessia entre os dois mundos, embora muitas vezes seja marcada por tensões, precisa acontecer, pois quando se trata de

ensino, é importante que o aluno alcance, para além de seu mundo subjetivo (cotidiano, prático, empírico), o mundo da cultura, do conhecimento científico/teórico, ampliando, assim, seu universo intelectual. Porém, para que isso ocorra, os atos, tanto do professor como do aluno, devem ser responsáveis: do professor, devido ao papel social que ocupa de mediador do conhecimento; do aluno, pelo papel social que assume ao ir para escola em busca de maior aprendizagem.

Nesse caso, indagamos: que relação pode ser estabelecida entre o *excedente de visão* e o ato responsável?

A resposta para esse questionamento exige que exercitemos o ato de exceder nossa visão até o outro, isto é, de ocupar o lugar que o outro ocupa para compreendê-lo melhor e, ao voltar para o lugar social que ocupamos – ser professor(a) – certamente voltamos transformados pelo que vimos e sentimos no/pelo outro.

Essa experiência faz com que nos sintamos ainda mais responsáveis pelo outro (aluno) a partir do papel social que exercemos. Afinal, se ocupamos o papel social docente e se o outro, neste momento de sua história de vida, situa-se no papel social de nosso aluno, então somos responsáveis por ele porque somente nós poderemos fazer o que ele espera que façamos. Em outras palavras: não adianta lamentarmos sobre o que o colega do ano letivo anterior não fez; não adianta nos defendermos citando que o aluno ainda não sabe fazer; nada adianta apontarmos para o que deveria ser feito. O que resolve sim, nesse caso, é agir naquele contexto de ensino, ser responsável pelo papel que assumimos junto com os alunos e a comunidade, exercitar o compromisso social de conduzir a aprendizagem.

Como diz Faraco (2011):

[...] por ser único, por ninguém ocupar ou poder ocupar o lugar que ocupo, não tenho alibi para a existência – diz Bakhtin em *Para uma filosofia* (2012 [1919-1921], p. 96). Ou seja, eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. Na vida, sou insubstituível e isso me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca (FARACO, 2011, p. 25).

Como são sábias essas palavras! E o quanto elas nos ajudam a compreender o nosso papel social docente. Naquele espaço da sala de aula, naquele momento histórico, na interação com nossos alunos, somos a única pessoa responsável por eles. Ninguém poderá nos substituir ou fazer por nós o que somente nós podemos fazer. É importante entendermos, recorrendo novamente a Faraco (2011, p. 24), que “Na vida, cada um de nós ocupa um lugar único, isto é, um lugar irredutível ao ocupado por qualquer outra pessoa”. Portanto, em vez de lamentarmos pelo que não foi feito, ou ficarmos apontando para o que o aluno não sabe fazer, é importante nos concentrar naquilo que podemos fazer por ele, dentro das condições (econômicas, políticas e sociais) que temos.

Conforme diz Bakhtin (2012 [1919-1921]):

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento” (BAKHTIN, 2012 [1919-1921], p. 94).

Em outras palavras:

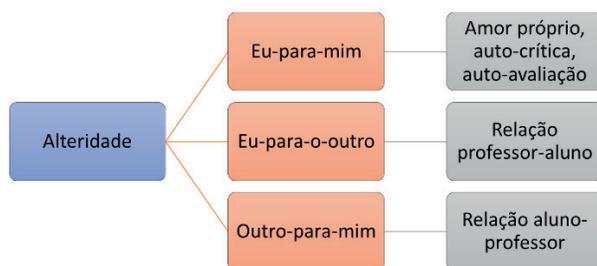
Se somos professores é porque optamos, em algum momento de nossa vida, por esse papel social. E uma vez agindo como tal, não são os conteúdos com os quais trabalhamos que nos obrigam a agir responsivamente com nossos alunos, comprometendo-nos com sua aprendizagem. Para além dos conteúdos, está o posicionamento ético, a responsabilidade que assumimos no momento em que nos tornamos professores. Naquele momento, colocamos nossa assinatura, assumindo a obrigação de ensinar.

Com essa identidade docente – não estagnada, mas sempre movediça – assumimos nosso ato como único, irrepetível, insubstituível. Somente nós podemos fazer o que precisa ser feito pelos nossos alunos. Assim, se somos insubstituíveis, devemos realizar nossa unicidade (BAKHTIN, 2012 [1919-1921]). Nas

palavras de Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015, p. 840), “Cada sujeito ocupa um lugar irrepetível e insubstituível no mundo” e, por isso, na perspectiva de Bakhtin, o sujeito deve ser responsável por seus atos e ter obrigação ética com relação ao outro.

Com base neste princípio, concretiza-se a alteridade do sujeito docente, conforme ilustra a figura seguinte:

Figura 4 – Princípio da alteridade docente



Fonte: elaborado pela autora

A alteridade docente consiste, primeiramente, em reconhecer-se como tal – *eu-para-mim* –, em assumir-se como sujeito no mundo e como alguém que se preparou profissionalmente para ensinar. Esse olhar requer, antes de tudo, amor próprio, empatia por si mesmo e pelo que faz. Caso não haja essa relação harmoniosa entre o *eu-para-mim*, faz-se necessário proceder a uma autocrítica, a uma autoavaliação daquilo que estamos fazendo com/da nossa vida. Para isso, é importante que nos perguntemos frequentemente: eu realmente quero ser professor(a)? Sinto-me bem, feliz, com o que faço? Se subjetivamente a resposta que eu encontrar for positiva, então fortaleço meu amor próprio; todavia, se estou insatisfeito(a), infeliz em relação ao meu agir docente, devo lembrar que sempre é possível partir para outros caminhos, buscar outras alternativas nas quais eu possa realizar-me profissionalmente e ir em busca da felicidade.

Como essa reflexão, queremos ressaltar o quanto a relação de alteridade do *eu-para-mim* influencia na relação do *eu-para-o-outro*. Quando o professor age com conhecimento, com amor próprio e com amor pelo seu agir docente, a interação entre professor-aluno pode se

concretizar de forma mais harmoniosa. Fica mais fácil exercitar o *excedente de visão* e compreender o lugar que o outro (aluno) ocupa na escola, na vida do professor e na sociedade. Por outro lado, o agir do *outro-para-mim* se concretiza com maior proximidade.

Em síntese, Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015, p. 841) entendem que, quando tomamos consciência de como a alteridade nos constitui como docentes e constitui o nosso aluno, “[...] deixa de ser um simples conceito teórico, instala-se no processo contínuo de tornar-se professor, gerando tensões, crises, indagações”. São essas crises e indagações que criam a verdadeira dinâmica do ser e do agir no mundo, assumindo-se como um sujeito que, ao ensinar, transforma-se e transforma o outro, sempre em direção a novas demandas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se era nosso propósito, no início deste capítulo, buscar possíveis respostas, à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin, às questões que levantamos (*Qual a importância de o sujeito docente ter consciência de sua alteridade nas interações que estabelece com seus alunos? Que implicações têm o excedente de visão no ato responsável do docente?*), cumpre-nos, sintetizar as reflexões que desenvolvemos.

Ao buscarmos compreender o conceito de *sujeito* e estabelecer relação com o papel docente, compreendemos que:

a) O sujeito é um ser social, constituído na relação que estabelece com o outro e nas interações das quais participa e se encontra imerso;

b) Por ser assim social, o sujeito está sempre em transformação;

c) Da mesma forma, o sujeito docente, ao participar do evento *aula* na relação que estabelece com seus alunos, se constitui por meio das interações na sala de aula;

d) Como sujeitos sociais, professor e aluno estão sempre em constituição, estão inacabados, são intermináveis.

Quando recorremos ao conceito de *alteridade* para refletir sobre suas implicações nas relações que se estabelecem entre professor e alunos, chegamos ao entendimento de que esse conceito se vivifica quando o sujeito toma consciência de si, de seu papel social no mundo, e da importância do outro. Disso resulta que:

- a) O sujeito só adquire consciência de si mesmo no contato com outros sujeitos, uma vez que é dialógico por natureza;
- b) O princípio da alteridade do sujeito relaciona-se, diretamente, com a constituição de sua identidade;
- c) O sujeito se define na relação *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e se funde na compreensão do *outro-para-mim*;
- d) Todas as decisões que tomamos como sujeitos docentes têm consequências tanto na relação do *eu-para-mim* quanto na relação do *eu-para-o-outro*;

Na concretização da alteridade e da identidade do sujeito está o *excedente de visão* que possibilita ao sujeito sair de si e ocupar o lugar do outro para voltar a si transformado. Esse exercício de colocar-se no lugar do outro possibilita que:

- a) O sujeito exerce sua sensibilidade para não só compreender o outro, mas também respeitar o mundo dele, seus posicionamentos, suas verdades, suas ideologias;
- b) O professor conheça melhor seu aluno, colocando-se no lugar que ele ocupa, aproximando-se mais de seus conhecimentos, de suas necessidades, e volte para o papel de docente transformado pelo que viu no outro;
- c) A sala de aula se torne um lugar de diálogo, de interação, e ensinar torne-se um ato responsável.

Ao tratar do *ato responsável*, pudemos entendê-lo como o agir responsável de quem assume um papel social neste mundo. Independente de qual seja, somos responsáveis pelo ato que coube a nós desenvolver. Nesse sentido, quando relacionamos com a prática docente, entendemos que:

- a) Somos responsáveis pelo que ensinamos aos nossos alunos e pela sua aprendizagem;

b) Ninguém fará por nós o que é de nossa responsabilidade e que cabe somente a nós fazer;

c) Como sujeitos únicos, individuais (embora sociais), ninguém poderá nos substituir;

d) Cabe a nós, docentes, a tarefa de lidar com o mundo da cultura, tornando os conhecimentos científicos/teóricos acessíveis/compreensíveis ao aluno, estabelecendo uma ponte com o mundo da vida.

E assim, como sujeitos docentes, cabe o desafio de exercitar conscientemente nosso papel social, promovendo nosso excedente de visão para que a empatia com o outro (aluno) seja fortalecida, na certeza de que, nesse encontro da/na sala aula, somos todos constituídos e transformados. Nesse caso, que seja para uma vida melhor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução do inglês de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 [1919-1921].
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].
- CATARINO, G. F. C.; BARBOSA-LIMA, M. C.; QUEIROZ, G. R. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015.
- FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.
- MOURA, M. I; MIOTELLO, V. Deslocando a identidade. Um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 191-208.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Revista Organon*, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, jan./jun. 2013.

SOBRAL, A. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum*, Londrina, n. 11, v. 1, p. 219-235, jul. 2009.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte (Sobre poética sociológica)*. Tradução para o português feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tisza, para uso didático, feita a partir da tradução inglesa de I. R. Titanic (*Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976 [1926].

DE LEITOR A MEDIADOR: EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Madalena Benazzi Meotti
Mirian Schröder

INTRODUÇÃO

A formação docente e o ensino da leitura são temas tão profícuos e delicados que, para este trabalho, exigem um recorte em que as experiências aqui relatadas permitam acompanhar o caminho teórico e prático¹ desenvolvido ao longo do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no *campus* de Marechal Cândido Rondon.

Como objeto eleito, escolhemos três experiências didático-pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de Leitura e Produção Textual (1º ano), Linguística Textual (2º ano) e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II (3º e 4º ano) e no projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid-Língua Portuguesa (doravante Pibid).

Apesar de se diferenciarem pelas ementas, conteúdos, objetivos a serem trabalhadas ao longo do curso, tanto as disciplinas como o projeto tomam como embasamento teórico os postulados de Bakhtin e seu círculo, no que tange ao enunciado e suas interferências e condições sócio-históricas e culturais; bem como as contribuições de Geraldi (1991), Marcuschi (2008), Costa-Hübes (2011; 2015) e Menegassi (2010) voltadas ao ensino.

Para melhor apresentação deste relato, organizamos o estudo da seguinte forma. Inicialmente são apresentados os pressupostos teóricos e as recomendações oficiais acerca do ensino de língua,

¹ As experiências aqui relatadas foram desenvolvidas pelas autoras enquanto docentes das disciplinas e do projeto citados.

especialmente da prática de leitura, como também são apresentadas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino (TDIC), uma vez que contribuem para o trabalho desenvolvido. Por fim, são relatadas as experiências didático-pedagógicas desenvolvidas, bem como são expostos os resultados alcançados.

ENSINO DE LEITURA - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DOCUMENTOS OFICIAIS

Refletir sobre as práticas sociais de uso da linguagem passa necessariamente por reconhecer e assumir uma perspectiva teórica que coaduna com os estudos de Bakhtin e seu Círculo, ou seja, compreender que é por meio da língua que os sujeitos interagem, num determinado contexto sócio-histórico e cultural e que, nesse processo, constituem a si mesmos e a própria língua. Assumir a natureza social da linguagem significa que “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283). Essas interações discursivas entre os sujeitos concretizam-se por meio da leitura, da oralidade e da escrita, tanto verbal quanto multissemiótica, uma vez que, atualmente, pelo advento das mídias digitais, pela mistura dos elementos verbais e não verbais, tem-se uma multissemióse de linguagens.

Conhecer essas diferentes práticas de linguagem, ter acesso e saber empregá-las de forma a agir e a interagir, tornam-se condição essencial para o pleno desenvolvimento do sujeito, que age socialmente por meio do discurso. Esse discurso se materializa nos diferentes gêneros discursivos que são produzidos em inúmeras esferas sociais. Nessa perspectiva, o trabalho do docente só faz sentido se articulado com os usos linguísticos, multissemióticos e sociais e, portanto, priorizando as práticas de leitura, escrita e oralidade de textos que circulam nas diferentes esferas, permeadas por reflexões sobre a língua.

Em 2018, o MEC promulgou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, elaborado

para servir de referência nacional para a formulação de currículos de todos os sistemas educacionais brasileiros direcionados à Educação Básica. Esse documento, cujo objetivo é definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, estabelece, como competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental e Médio, ações voltadas a: “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...], apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social [...] e ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos [...]” (BRASIL, 2018, p. 83). O objetivo é favorecer a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e aptos a exercer sua cidadania, uma vez que essas atividades contribuem efetivamente para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais de leitura, oralidade e escrita.

Neste estudo, dada sua extensão, focalizamos o trabalho com leitura efetuado no curso de Letras em tela. Este trabalho aborda o processo de leitura dos acadêmicos iniciantes (que se percebem como recém-saídos do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, como futuros docentes mediadores de leitura), até os acadêmicos concluintes (que vivenciam no estágio a prática do fazer docente). Isso se dá por acreditarmos que nossa tarefa, como professores de língua portuguesa, é fundamentar nossa prática a partir de interações sociais mediadas por práticas discursivas, sendo o texto-enunciado o objeto de ensino da língua, em que as atividades propostas devam estar contextualizadas e inter-relacionadas com todas as práticas de linguagem.

Entender a natureza do texto-enunciado, ou seja, saber de onde ele vem, com qual intenção foi produzido, qual o objetivo do autor, para quem produziu, em qual veículo está circulando, quais foram as escolhas lexicais, etc. possibilitará ao leitor/interlocutor recuperar a natureza do gênero e isso irá auxiliá-lo na construção

do sentido mais amplo para, assim, tornar-se um leitor cada vez mais crítico. Não considerar a natureza discursiva do enunciado – fatalmente uma leitura apenas formal, sem vida, descontextualizada, sem historicidade – é um trabalho abstrato, com uma língua morta, totalmente adverso à concepção de língua viva, a qual surge e se modifica pela interação social dos falantes.

Na sequência, considerando o contexto educacional atual, abordamos sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC) e suas contribuições para o ensino.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO

As mudanças mais significativas no cotidiano das pessoas se referem à “onipresença da informação como entorno simbólico da socialização” (GÓMES, 2015, p. 17). Essas alterações distinguem os sujeitos no que tange à informação, definindo o seu potencial produtivo, social e cultural a ponto de determinar a exclusão social dos que não são capazes de entender e processar a tecnologia de informação. Gómes (2015) acrescenta ainda que a capacidade de utilizar as TDIC torna-se um meio de poder participar da sociedade, considerando-se que muitos dos serviços, trabalho, lazer e diferentes intercâmbios estão acessíveis por meio da rede e a tendência é aumentar, o que torna urgente a necessidade de se formar o sujeito/cidadão para conviver nesse ambiente digital, que, além de possibilidades ilimitadas, também apresenta riscos.

Os riscos que se apresentam em relação ao avanço das TDIC estão ligados justamente ao ritmo frenético em que as informações são produzidas, distribuídas, consumidas e descartadas, criando uma geração com muita informação, mas que não sabe estabelecer as conexões para que isso se transforme em conhecimento. Ao se produzir informação, essa é consumida, atualizada e alterada constantemente, conseqüentemente evoluem novas práticas de leitura e escrita, de se aprender e pensar.

Para o sujeito poder participar e interagir nessa nova estrutura social, precisa de uma nova alfabetização e um novo letramento, ou seja, precisa aprender essa linguagem digital para que então possa ler e escrever nas plataformas virtuais e compreender a natureza conectada da contemporaneidade, com ética, de forma democrática e colaborativa, ou seja, o sujeito precisa ser multiletrado.

É notório, na sociedade atual, o uso da leitura e da escrita, praticamente o tempo todo, em práticas diferenciadas, que, muitas vezes, não são as práticas valorizadas pela escola. Nesse sentido é que a escola precisa avançar, ou seja, valer-se de práticas de leitura e escrita de culturas locais mais variadas, indo além do letramento escolar. Necessariamente, as práticas de letramento envolvem diferentes culturas e contextos, assim, a escola, além de trabalhar com as práticas de letramento valorizadas, precisa trabalhar as práticas locais, acolhendo os letramentos trazidos pelos alunos.

Outro aspecto em relação aos textos que circulam na sociedade refere-se às múltiplas linguagens que os constituem, ou seja, há uma multimodalidade de linguagens. Kleiman alerta que “no ensino da leitura, por exemplo, visto que os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam” (KLEIMAN, 2008, p. 493). Essa multimodalidade não é algo recente nos textos que circulam socialmente, mas a escola privilegiou por muito tempo somente o letramento da escrita. Por outro lado, as TDIC permitiram a difusão de textos em áudio, em vídeo, com imagens, infográficos, mapas, etc., possibilitando ao professor a utilização de outros recursos em sala de aula e o trabalho com textos multimodais, multissemióticos.

De acordo com BNCC (BRASIL, 2018), ao componente Língua Portuguesa cabe proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, facilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela escrita, pela leitura e por outras linguagens. Nesse aspecto, 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. A *web* possibilita novas ferramentas de edição de textos, o que os tornam acessíveis a qualquer um para a produção e circulação. 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.

Para que a escola participe efetivamente desse processo, torna-se necessário que ocorra a formação de professores para que tenham condições de integrar, de forma crítica, as TDIC à prática educativa. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido com os acadêmicos licenciandos buscou contribuir para que eles se apropriassem dessa cultura digital para que, futuramente, utilizem-na em sua própria aprendizagem, bem como na prática pedagógica, refletindo sobre por que e para que usar a tecnologia no ensino.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: DE CALOURO A VETERANO EM BUSCA DE REFLEXÕES TEÓRICAS E TREINOS DOCENTES

Primeiras leituras acadêmicas, primeiras reflexões

Já no primeiro ano da licenciatura em Letras, o acadêmico é instigado a refletir sobre sua prática leitora e sua futura prática docente voltada ao ensino de leitura. Partindo de textos de circulação nacional, como Revista Nova Escola e Revista Veja, sobre o tema incentivo à leitura, os alunos são questionados sobre as “verdades” difundidas e sobre a fonte das informações, visando, neste momento, a provocação de futuras leituras acadêmicas. Em confronto a estas leituras iniciais, são apresentadas pesquisas acadêmicas e textos teóricos sobre o ensino de leitura (a saber:

KOCH; ELIAS, 2008; OLIVEIRA; ANTUNES, 2013; pesquisas Retratos da Leitura no Brasil, entre outras).

Por meio de leituras dirigidas, exercícios de escrita (resumo e resenha) e questionamentos, os acadêmicos constroem o sentido dos textos a que são expostos e, por meio das estratégias apresentadas por Solé (1998), são levados a refletir sobre a própria leitura e sobre a mediação leitora que cabe ao docente. Conforme são desenvolvidas as leituras teóricas, especialmente de Menegassi e Angelo (2022), são apresentadas as concepções de leitura e seus reflexos nas práticas escolares. Culminando na atividade prática como componente curricular (APCC), tem-se a realização de pesquisa bibliográfica e documental, na qual os acadêmicos selecionam livro didático empregado na rede pública, escolhem um dos capítulos do livro e executam a análise do trabalho de leitura efetuado, observando os textos divulgados, as atividades propostas e o encaminhamento do livro didático a partir das discussões teóricas realizadas ao longo da disciplina.

No quadro a seguir, é possível visualizar os aspectos trabalhados:

Quadro 1 – Percursos de leitura

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	ATIVIDADES
Leitura: autoanálise e entrada no meio acadêmico	1.leitura de textos de circulação nacional 2.leitura de textos teóricos 3.leitura de textos acadêmicos 4. reflexão conforme estratégias (SOLÉ, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> ● leitura ● diálogo ● resumo ● resenha
Leitura: concepções	1. leitura de textos acadêmicos 2. visão panorâmica dos conceitos discutidos e praticados nas escolas brasileiras (ANGELO; MENEGASSI, 2022) 3. reflexão sobre concepções e efeitos no trabalho de leitura na escola	<ul style="list-style-type: none"> ● leitura ● diálogo ● resumo ● seminário
Leitura na escola	1. seleção de material didático empregado na rede pública 2. pesquisa bibliográfica 3. pesquisa documental	<ul style="list-style-type: none"> ● pesquisa ● artigo ● apresentação

Fonte: Elaborado pelas autoras

PROJETO PIBID: O PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA

Os acadêmicos que têm menos de 50% (cinquenta por cento) da carga horária do curso podem se inscrever no Projeto Pibid, ou seja, o grupo de pibidianos é constituído por licenciandos de 1º e 2º ano que, normalmente, não tiveram inserção docente na sala de aula, com exceção dos alunos oriundos do Curso de Formação de Docentes (Ensino Médio voltado ao magistério). O projeto foi desenvolvido durante 18 meses (outubro/2020 a março/2022) e focalizou o ensino de língua materna (leitura, escrita e oralidade) e o uso de tecnologias. Relatamos aqui a experiência vivenciada nos meses de julho e agosto de 2021, junto às turmas B e C de 8ºano do Ensino Fundamental II da escola alvo (rede pública) atendidas pelo Pibid-Português em Marechal Cândido Rondon.

Considerando que o processo de leitura, ao ser objeto de ensino da escola, exige sujeitos ativos e, em especial, que o professor seja leitor (LAJOLO, 1988), o projeto Pibid buscou esclarecer aos envolvidos que o texto não deve ser pretexto para ensino de valores, conteúdos gramaticais, datas comemorativas, entre outros. A leitura, em si, deve ser provocativa e emancipadora, uma vez que exige do leitor ação, reação, construção cognitiva, confronto de hipóteses, relação com outros textos e vivências.

A leitura e suas estratégias

- Seleção: o leitor seleciona (textos ou informações textuais) conforme seu objetivo de leitura;
- Antecipação: o leitor cria hipóteses sobre o conteúdo textual e, conforme avança a leitura, verifica se elas são ou não verdadeiras;
- Inferência: o leitor aciona conhecimentos de mundo e procura concretizar o conhecimento partilhado a partir das pistas textuais;
- Verificação: o leitor confirma ou não suas antecipações e inferências, quanto mais confirmações alcançar, mais seguro se sentirá na construção do sentido textual (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2010).

Após leituras e discussões sobre o ensino de leitura, numa perspectiva dialógica, especificamente das estratégias de compreensão leitora (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2010), da defesa de que o texto não é pretexto (LAJOLO, 1988) e do desenvolvimento da mediação docente no trabalho de leitura (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013); do acompanhamento virtual das aulas (via *Meet* durante ensino remoto e híbrido) e da participação da equipe do Pibid em dois cursos de formação docente voltados ao uso de tecnologias para o ensino de língua², os pibidianos vivenciaram uma experiência escolar na qual a docente (supervisora da escola alvo) selecionou a obra “A bolsa amarela” (BOJUNGA, 2006) como leitura fruição.

Frente a esta realidade escolar, os acadêmicos refletiram sobre o ensino de leitura, descreveram o protocolo de leitura desenvolvido e apresentaram propostas de atividades desenvolvidas por meio de TDIC. As situações vivenciadas envolveram tanto o processo de construção conjunta por meio do diálogo entre docente e discentes, quanto a participação guiada pela docente (via intertextualidade e questionamentos), para fomentar a futura leitura silenciosa, individual e construtiva. Neste sentido, a contribuição do Pibid se concretizou na preparação de estratégias via plataformas virtuais, como *Storyjumper*³ (Disponível em: <https://www.storyjumper.com/book/read/112734682/A-BOLSA-AMARELA#>) e *Make Beliefs Comix*⁴ (Disponível em: <https://makebeliefscomix.com/>), para incentivar a leitura emancipatória.

² Cursos de extensão “Tecnologias digitais e aplicativos para aulas de línguas – módulos 1 e 2” coordenados por Greice Castela Torrentes (UNIOESTE, 2021a, 2021b).

³Aplicativo que permite a criação de *e-book* on-line, podendo ser de diferentes gêneros discursivos, com circulação em redes sociais, permitindo comentários de outros leitores. Também é possível criar textos multimodais e multissemióticos.

⁴ Aplicativo que permite a criação de histórias em quadrinhos, com circulação em formato digital.

Figura 1 – Leitura e ilustração da obra “A bolsa amarela”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Como a professora regente já havia desenvolvido a leitura fruição da obra durante o período pandêmico e de ensino remoto, no retorno às aulas de forma híbrida, a docente optou pela elaboração de memes⁵, entretanto, parte dos alunos (por motivos diversos como acesso à tecnologia, motivação, problemas familiares, entre outros) não acompanhou a leitura de construção conjunta proposta nem os questionamentos e diálogos guiados pela docente, de modo que nem todos os alunos conseguiram elaborar memes dos capítulos lidos, seja por desconhecimento da obra, seja por dificuldades tecnológicas, seja por incapacidade leitora (tanto do desenvolvimento de estratégias quanto de acesso à obra).

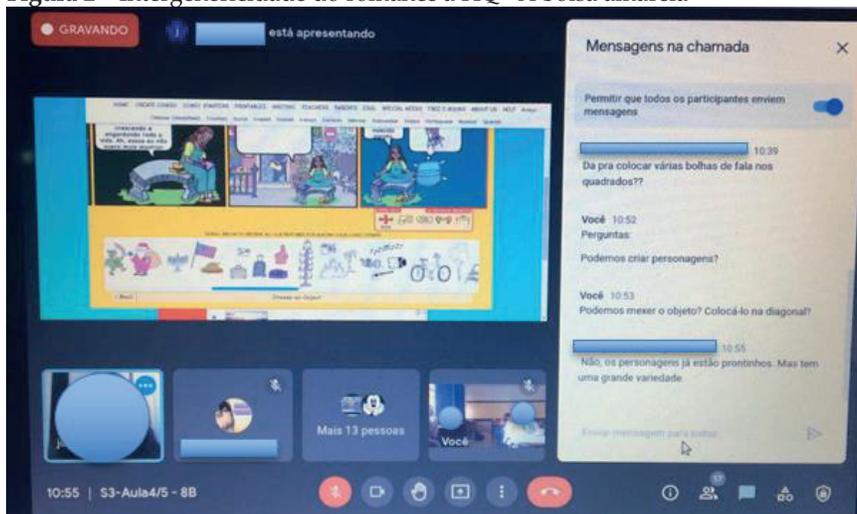
Frente a esta realidade, a equipe Pibid sugeriu a utilização do aplicativo *Storyjumper* para estimular a leitura com o atrativo tecnológico. Cada capítulo ficou sob a responsabilidade de um pibidiano para digitação e formatação no aplicativo, com o intuito de, a cada cena ou interpretação textual profícua, dar voz/autoria ao aluno leitor. Esta autoria se constituiria na construção da leitura

⁵ O meme é um dos gêneros que surgiram na era digital com intuito de viralizar, de evocar o humor, crítica, sátira sobre determinados assuntos ou eventos da sociedade. Em contexto pedagógico, o meme tem um potencial enorme tanto nas aulas de leitura (construção de sentidos) como nas de produção de texto, uma vez que veicula uma mensagem concisa, aliando o verbal e o não verbal.

que fomentaria a construção da ilustração na página subsequente. Em formato de livro e com atrativos visuais, como movimento e som de página sendo virada durante a execução da leitura, a equipe acreditou na potencialidade da plataforma e da estratégia sugerida.

Infelizmente esta sugestão não pode ser utilizada por completo devido a problemas tecnológicos (laboratório de informática desatualizado, poucos computadores utilizáveis, problemas de conexão, entre outros). Na época, o aplicativo só tinha acesso de produção por meio de computadores, sendo possível apenas ler a obra no aplicativo via celular, que era a opção tecnológica viável, graças aos aparelhos que os alunos portavam. Ou seja, a opção pelo *Storyjumper* apenas facilitou o acesso à obra. Mas, a título de sugestão didática, foi aqui relatada para que outros docentes possam implementá-la, conforme suas realidades escolares.

Figura 2 – Intergenericidade do romance à HQ “A bolsa amarela”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A segunda estratégia pedagógica desenvolvida pela equipe Pibid envolveu a releitura da obra “A bolsa amarela” por meio da construção de histórias em quadrinhos digitais (via plataforma *Make Beliefs Comix*). Com o intuito de promover uma leitura

provocativa e emancipadora, a equipe selecionou um gênero discursivo bem aceito pelos alunos do Ensino Fundamental II e, ao propor a releitura da obra de Bojunga, alcançou êxito.

Neste período, as aulas ocorriam de forma híbrida, mas a equipe Pibid ainda não tinha autorização para frequentar presencialmente a escola alvo. Desta forma, a professora regente inseriu os alunos e os pibidianos numa *Meet* e projetou em sala a participação on-line da equipe Pibid. Uma das pibidianas ficou responsável por explicar a plataforma e mostrar como usar os recursos visuais (balões, personagens, cenários, entre outros) aos educandos. Outra pibidiana, via *chat*, auxiliava respondendo dúvidas que lá eram colocadas.

Estes resultados alcançados (de experiência de prática docente remota, de interação entre pibidianas e discentes com supervisão da docente e de aplicação da teoria à realidade escolar) foram enriquecedores para a formação destes acadêmicos de 1º e 2º ano de Letras, bem como foram positivos para a formação continuada das docentes supervisoras da escola alvo.

ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO

Como forma de encaminhar a efetivação da proposta de leitura, com estudantes licenciandos em Letras, valemo-nos de diferentes atividades nas aulas de Prática de Ensino I e II, com acadêmicos do 3º e 4º anos. Esses encaminhamentos objetivam que os futuros docentes de língua portuguesa sejam protagonistas no seu papel de educador, não se limitando somente a utilizar o livro didático, mas a saber analisar as atividades ali propostas e terem condições de as readequarem, de acordo com uma perspectiva interacionista e dialógica da linguagem. Compreendemos que os professores de língua portuguesa precisam ter conhecimento e autonomia de produzirem seu próprio material didático-pedagógico, mais adequado às necessidades de sua turma, atendendo a perspectiva discursiva da linguagem.

Um dos conteúdos trabalhados nas disciplinas mencionadas refere-se à prática de leitura, em que trabalhamos com as concepções de leitura, com análise das questões de leitura nos livros didáticos vigentes e com a elaboração de perguntas de leitura com base nos gêneros discursivos. Para o desenvolvimento desta prática, elegemos como escopo teórico as formulações de Geraldi (1991; 2002), Menegassi (2010), Menegassi e Angelo (2022) e Costa-Hübes (2011; 2015). Para tanto, são desenvolvidas leituras dirigidas e discussões em sala de aula. Na sequência, abordamos as diferentes concepções de leitura que coexistem nas salas de aula e nos materiais didáticos, observando as concepções de linguagem que amparam cada foco de leitura.

O percurso teórico é importante e necessário, uma vez que se tem uma perspectiva do sujeito leitor que se pretende formar, bem como visualizam-se as concepções de língua e de ensino que possibilitam as diferentes formações de leitor e os complexos contextos escolares em que se dão. Nesse sentido, pactuamos com Menegassi e Angelo (2022), ao afirmarem que de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos “que amparam cada um dos diferentes conceitos de leitura envolvem uma visão distinta do que consiste o ato, o processo e a atividade de leitura, além de orientar e justificar determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 20-21). Desta forma, pretendemos que os acadêmicos licenciandos possam refletir sobre sua atuação como futuros docentes de língua portuguesa.

Na sequência das atividades, solicitamos que elaborem questões de leitura. Para essa atividade, valemo-nos de um quadro proposto por Costa-Hübes (2015) em que a autora organiza os enfoques de leitura e as atividades a serem produzidas, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Roteiro para elaboração das atividades de leitura

ENFOQUES DA LEITURA	PERSPECTIVAS DE LEITURA	ATIVIDADES
Foco Discursivo	1) Recuperar o contexto de produção 2) Finalidade do texto e do gênero	
Foco na interação autor-texto-leitor	1) Questões de antecipação (foco no leitor) 2) Questões de confirmação (foco no leitor) 3) Questões de localização de informação (foco no texto) 4) Questões de inferenciação 5) Questões de generalização (Foco no leitor)	
Foco Discursivo	1) Percepções de relação de intertextualidade 2) Percepções de interdiscursividade 3) Percepções de outras linguagens	
Linguístico-Discursivo	Questões que explorem as marcas linguísticas do texto	

Fonte: Elaborado por Costa-Hübes (2015)

Para a elaboração das atividades de leitura, de acordo com o quadro, os acadêmicos são organizados em equipes e recebem um texto do gênero conto para que leiam, construam sentido, reconheçam o contexto de produção e identifiquem a finalidade do gênero. De acordo com o quadro, na primeira coluna, estão os enfoques de leitura: discursivos, interativos e linguístico-discursivos de leitura e, na segunda coluna, estão os tipos de atividades que deveriam ser elaboradas, neste caso específico, para o texto do gênero conto. A opção por esses enfoques de leitura coaduna com o posicionamento teórico que defendemos durante todo processo de estudos desenvolvido nas aulas com os acadêmicos.

As questões de foco discursivo trazem para a leitura a relação sócio-histórica, ou seja, as condições de produção do texto: quem diz, quais os possíveis interlocutores, quando, onde, mas também permite observar o contexto mais amplo, ideológico, em que ocorre

a produção discursiva, dando espaços para a intertextualidade, a interdiscursividade e a percepção de outras linguagens.

As questões com foco na interação buscam contribuir na construção de sentidos, que se instituem no encontro a distância entre leitor e autor por meio do texto, tendo como elemento essencial as questões de nível inferencial. De acordo com Marcuschi (2008, p. 249), “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. São as questões mais complexas, pois exigem do leitor a produzir um dado que não está disponível na superfície do texto, mas que permite a produção à medida que são acionados os conhecimentos do leitor, do contexto, mais as informações explícitas no texto. Entretanto, nesse foco interativo há questões de antecipação à leitura, confirmação das hipóteses, questões de ordem explícita e de generalização.

Compreendemos que a leitura deve ser um processo de interação e dialógico, em que o autor e leitor se encontram no texto. Nessa perspectiva, a leitura não pode se restringir à materialidade do texto; é necessário explorar o extralinguístico, para os componentes discursivos que são importantes também no processo de construção de sentidos no ato de ler. Desta forma, propor que os acadêmicos licenciandos exercitem a elaboração de questões de leitura, favorece para que compreendam o percurso que o educando deve fazer para construir sentidos ao que está sendo lido, observando os elementos da materialidade textual, mas também os aspectos extraverbais, ambos fundamentais para que o processo do desenvolvimento das capacidades leitoras do educando se desenvolva de forma plena.

O texto utilizado para que os acadêmicos produzissem as questões de leitura, de acordo com o Quadro 2, foi de Stanislaw Ponte Preta (1986), intitulado *Conto de mistério*. Esse texto foi publicado da obra do próprio autor “Dois amigos e um chato”, da Editora Moderna, em 1986.

O exercício de produção das questões de leitura suscitou a revisitação dos conceitos teóricos trabalhados, mediações constantes da nossa parte como docentes. Os resultados na elaboração das questões foram profícuos, conforme exemplificamos com as questões elaboradas por alguns acadêmicos. Fizemos o recorte para exemplificação das questões elaboradas no enfoque discursivo.

Figura 3 – Questões elaboradas no enfoque discursivo - exemplo 1

Enfoques Da leitura	Perspectivas de leitura	Atividades
Foco Discursivo	1) Recuperar o contexto de produção 2) Finalidade do texto e do gênero	1) a) O texto foi publicado em 1986. Quem você acredita que era o público alvo na época? O público permaneceu o mesmo após todo esse tempo? b) Onde você acredita que o texto circulou? 2) a) O narrador constrói o suspense até o último parágrafo, em que revela o mistério do conto. Qual é o efeito gerado em não revelar essa informação logo no início do texto? b) Os contos podem abordar várias temáticas distintas. Para você, algum outro gênero poderia criar o mesmo efeito de mistério presente no conto? Se sim, qual(is)?

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Mesmo que pudessem ser elaboradas mais questões para cada perspectiva de leitura, pudemos observar que os acadêmicos compreenderam a importância de se explorar os elementos da dimensão social do gênero, o qual está situado social e historicamente e que recuperar esse contexto contribui para a construção de sentido do texto.

Figura 4 – Questões elaboradas no enfoque discursivo – Exemplo 2

Enfoques Da leitura	Perspectivas de leitura	Atividades
Foco Discursivo	1) Recuperar o contexto de produção 2) Finalidade do texto e do gênero	a) Quem é o autor do texto? b) Quem é o público leitor do texto? c) Qual é o veículo de circulação do texto? d) Qual é o assunto do texto? e) De acordo com o texto, quais eram os movimentos da senha para o marido de Julieta se encontrar com o outro homem? f) Qual foi a ordem que o marido de Julieta recebeu do homem que se encontrou? g) Para onde marido de Julieta foi com o homem que se encontrou? 2) a) Ao lermos o título "Conto de mistério", identificamos o gênero do texto, conto. Qual o principal objetivo desse gênero? a) Narrar um acontecimento. b) Anunciar um produto. c) Descrever uma experiência. b) Quem são os possíveis leitores desse texto? c) Em quais veículos normalmente circulam textos desse gênero?

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Podemos observar que nesse exemplo das questões elaboradas por outro acadêmico houve uma confusão em relação ao enfoque de leitura, sendo que as perguntas (e), (f), (g) são de foco no texto, são as questões que abrangem a superfície textual ou de decodificação. Orientamos que as deslocassem para o próximo item do quadro. Também a questão (a) está em nível de decodificação. Quanto às questões (b) e (c) verificamos a repetição dos objetos (leitor e veículo) no item 2, apenas com elaborações diferenciadas. Esta repetição por parte do acadêmico revela sua leitura linear e tradicional, visando colocar em listagens as características dos gêneros e sentindo-se seguro apenas no nível superficial do texto em tela.

O que é importante ressaltar, no desenvolvimento dessa proposta de trabalho com os enfoques de leitura, é o exercício que os acadêmicos realizaram de olhar para o texto, não somente para os elementos linguísticos, mas para o entorno, para o extralinguístico que se constituem como os meios de realização do

enunciado. Acreditamos que ao exercitarem a elaboração de perguntas de leitura, os acadêmicos consigam compreender os percursos que os estudantes precisam fazer para construir sentidos para o texto que está sendo trabalhado em sala de aula, ou seja, a materialidade linguística por si só não é suficiente. Assim, o educando/futuro docente precisa compreender o extraverbal, bem como adentrar os não ditos no texto, atento ao que está implícito para, desta forma, no exercício de mediar a leitura, possa formular questões orientadoras e instigantes aos seus futuros alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso olhar como docentes de um curso de graduação em Letras e de pesquisadoras de ensino, gêneros e tecnologias nos levou a refletir sobre nossa própria prática docente e sobre nosso acadêmico que, como leitor potencial, passará a ser professor mediador de leitura. Assim, delimitamos três práticas por nós desenvolvidas e bem avaliadas em termos de resultados, com o intuito de divulgar nossas escolhas, estratégias e ações pedagógicas, sempre buscando aliar teoria e prática, de considerar a futura ação docente de nosso aluno. A formação inicial do docente é um período em que o acadêmico, futuro professor, tem a oportunidade de desenvolvimento da capacidade de contextualizar o saber teórico com a prática pedagógica. Para isso, é importante vincular os processos educativos aos processos sociais, à realidade escolar, ao currículo e às metodologias que alicerçarão sua ação docente.

A fundamentação teórica, como exposto em cada prática, segue a perspectiva sociodiscursiva, as considerações acerca do discurso e do extralinguístico, bem como de tecnologias de informação voltadas ao ensino, as quais alicerçam nosso conceito dialógico de leitura. Acreditamos que, considerando os resultados das ações pedagógicas desenvolvidas (integração entre teoria e prática, conscientização do papel do professor como leitor e como mediador, bem como desenvolvimento de recursos tecnológicos a

serviço do ensino de língua), nossa explanação sirva como registro e divulgação.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). *Leitura e ensino de língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-14.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BOJUNGA, L. *A bolsa amarela*. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2022.
- COSTA-HÜBES, T. C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 73-97, 2011.
- COSTA-HÜBES, T. C. Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura. In: COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Atividades de leitura e análise linguística: 5º ano*. Cascavel: ASSOESTE, 2015.
- GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar*, Curitiba, v. 18, n. 20, p. 77-85, dez. 2002.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GÓMES, A. P. *Educação na era digital: a escola educativa*. Tradução de Maria Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.
- KLEIMAN, A. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENEGASSI, R. J. *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.
- OLIVEIRA, T.; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- PONTE PRETA, S. Conto de mistério. *In*: PONTE PRETA, S. *Dois amigos e um chato*. 25. ed. São Paulo: Moderna, 1986. p. 65-66.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- UNIOESTE. *Tecnologias digitais e aplicativos para aulas de línguas - módulo I*. [Curso de Extensão nº 61871/2021]. Cascavel: PROEX, 2021.
- UNIOESTE. *Tecnologias digitais e aplicativos para aulas de línguas - módulo II*. [Curso de Extensão nº 61870/2021]. Cascavel: PROEX, 2021.

ENTONAÇÃO VALORATIVA EM ATIVIDADES COM TIRINHA DE QUADRINHOS

Renilson José Menegassi

DO QUESTIONAMENTO INICIAL

A entonação valorativa é um elemento do dialogismo, discutido nas obras do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003 [1979]; 2010 [1986]; 2016 [1979]; VOLOCHÍNOV, 2013; VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]; 2019 [1926]), inerente à produção de sentidos em leitura, assim como na produção textual escrita. Esse elemento é objeto de investigação por vários pesquisadores, como Bezerra & Menegassi (2021a, 2021b, 2022), Bezerra, Paixão & Menegassi (2019), Bubnova, Baronas & Tonelli (2011), Dahlet (1997), Dionísio (2010), Fuza & Menegassi (2017, 2018, 2019), Menegassi (2016), Menegassi & Cavalcanti (2020), Polato & Menegassi (2017), Sobral (2009, 2020), ao tratá-lo como um elemento da axiologia pertencente aos enunciados e seus discursos.

A entonação é entendida como a modulação da voz ao se emitir um som vocal, a considerar a variação de altura do tom que recai sobre um discurso, o modo de emissão do som para marcar a intenção do locutor (COSTA-HÜBES; MENEGASSI, 2021), neste caso, considerado o produtor de discurso falado ou escrito, nos dizeres de Volochínov (2013, p. 241): “o próprio som da voz (a entonação)”, numa nítida relação com a leitura de textos e com a própria produção textual efetivada em situação de ensino de língua. Nesse caso, a emissão vocal é compreendida como elemento que possibilita a constituição de uma imagem mental da voz, da sua acústica, que ressoa no interior da mente do indivíduo. Trata-se, assim, da imagem mental acústica produzida pelo indivíduo, tanto na leitura oral quanto na silenciosa. Ao ler um texto, essa voz se

constitui como leitura interior no indivíduo (BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2013), a permitir que o significado seja construído, assim como a produção de sentidos. Para melhor entendimento, toma-se o pequeno diálogo a seguir como exemplo:

- Por favor, como se abre esta porta?
- Como assim? Você mora aqui há tantos anos e não sabe isso?!

É possível, pelos conhecimentos sociais já internalizados, que o leitor leia a pergunta “- Por favor, como se abre esta porta?” com a entonação de dúvida, de questionamento, de pedido de ajuda, na imagem mental acústica que se forma do material linguístico lido, até mesmo ouvindo uma voz interna, um discurso interior (BAKHTIN, 2016 [1979]). Por sua vez, a resposta lida à pergunta “- Como assim? Você mora aqui há tantos anos e não sabe isso?!” é lida e compreendida com entonação de indignação, de alguém que está perplexo com a pergunta feita. A entonação expressiva aqui marcada “está relacionada ao outro, ao conceito de alteridade, obrigatoriamente, pois é justamente o outro quem vai avaliar e valorar o enunciado a partir da entonação” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 108), sempre a partir das interações discursivas já efetivadas, como respaldo para sua avaliação social. Nessas materialidades linguísticas escritas do exemplo, há uma expressão sonora presente – mesmo que seja apenas material verbal escrito, que se manifesta pela entonação expressiva na mente do leitor, a considerar os valores sociais nelas contidos. Por isso, a entonação valorativa é um elemento do discurso presente em todos os gêneros discursivos.

O mesmo acontece também com um enunciado multissemiótico, como no quadrinho de Magali, personagem de Mauricio de Sousa:

Figura 1 – Enunciado multissemiótico no quadrinho de Magali



Fonte: Sousa (1999)

No quadrinho, há um balão de fala – na realidade, um balão de expressão de pensamento - em que se representa uma árvore grande carregada de frutos, com a Magali a regar com água uma pequena planta no chão de um espaço aberto. A partir dessa imagem, com o balão de fala e sua imagem da árvore com frutos, também a considerar o conhecimento social de que Magali é uma personagem de histórias em quadrinho que é gulosa, comilona, o leitor constitui uma avaliação social de que a imagem é de árvore frutífera e a personagem está regando a planta para que cresça e lhe dê frutos para serem saboreados. Assim, a imagem mental acústica de entonação valorativa sugeriria como possibilidades de fala na mente do leitor:

- Cresce, cresce, cresce... para eu comer!
- Vou lhe dar água para você crescer e me dar frutos!
- Quero ver você crescer, arvorezinha, e ficar carregada de frutinhas!

São possibilidades de enunciados, não necessariamente produzidos com essa materialidade linguística, que surgem na mente do leitor, a expressar justamente a entonação valorativa que o balão de fala de Magali permite construir. Nas palavras de Volochínov (2013, p. 82, grifo do autor), a entonação “*sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito.*”,

o que acontece nesse caso. Além disso, a expressão facial de Magali é muito definida também, a permitir compreender que seu ato de regar tem um objetivo certo, que é colher frutas, uma metáfora gestual. Nesse aspecto, Volóchinov (2019 [1926], p. 126) comenta que “A metáfora entonacional tem um parentesco estreito com a *metáfora gestual* [...]; nesse caso, entendemos o gesto de modo amplo, o que inclui a expressão facial, tomada como a gesticulação do rosto”, a demonstrar que a entonação valorativa também é observada na expressão facial da personagem, que leva à produção de sentido de que Magali rega a planta com o objetivo de que cresça e lhe dê frutos. Dessa forma, a entonação valorativa é um elemento necessário à constituição do discurso e da produção de sentidos aos enunciados, que deve ser ensinada e trabalhada em situação de ensino.

A partir desses aspectos, ao se considerar a sala de aula e o ensino de língua, surgem questionamentos sobre como a entonação valorativa se expressa em textos multissemióticos igual a tirinha de quadrinhos, em como trabalhar por descrição, compreensão, análise e reflexão com esse elemento no ensino de leitura e produção textual escrita. É certo que a entonação já é considerada no trabalho com gêneros discursivos na situação de ensino, mais especificamente nas salas de aula das escolas, entretanto, o que diferencia o trato com a entonação valorativa é justamente o valor social presente na temática apresentada no discurso, que é discutido a partir da produção de sentidos exarada por esse elemento do dialogismo, como bem expõem Costa-Hübes e Menegassi (2021). Essas são dúvidas expressas que permitem o questionamento principal deste texto: “Como a entonação valorativa contribui em atividades de leitura e produção textual em situação de ensino?” Para responder à questão, escolheu-se a tirinha de quadrinhos a seguir como proposta analítica e reflexiva.

Figura 2 – Tirinha de quadrinhos como proposta analítica e reflexiva



Fonte: Sousa ([19--?])

DAS MANIFESTAÇÕES DE ENTONAÇÃO VALORATIVA

Nesse enunciado, há várias manifestações de entonação valorativa – aqui denominadas como marcas gráficas, assim distribuídas pelos elementos notacionais visíveis em cada quadrinho:

A) Nas marcas das personagens

i) As expressões de Magali: nos dois primeiros quadrinhos, Magali está em posição de olhar para fora e para frente, a observar, de forma muito atenta, expressa pelos olhos e pelos braços eretos para baixo, a segurar o parapeito da janela, a demonstrar que está muito concentrada nas ações de Quinzinho. No terceiro quadrinho, ainda na torre, Magali, com olhos atentos, coloca a mão esquerda em posição de quem fala alto, ou até mesmo grita, perto do rosto, a expressar o movimento de pedido de sorvete a Quinzinho;

ii) Quinzinho expressa movimentos diversos:

1º) no primeiro quadrinho: com olhos fechados, a manifestar sentimentos profundos, expressa seu amor, apresentado em forma de balão de fala com a imagem de um coração vermelho – símbolo comum do amor no ocidente, com a mão direita estendida, como a oferecer o coração e seu amor à Magali, e a mão esquerda no peito, sobre o coração. Aqui, há manifestação muito marcada de entonação valorativa, a envolver os elementos descritos – olhos

fechados, boca aberta para falar algo, mão direita estendida a presentear algo, mão esquerda sobre o peito – que sinalizam a “memória semântica-social depositada na palavra” (DAHLET, 1997, p. 264), a apresentar a expressão de amor de Quinzinho a Magali, em atos socialmente comuns de revelação do sentimento. Justamente essa memória é de conhecimento do leitor, pois o sentido do enunciado no primeiro quadrinho foi produzido no processo de leitura, na compreensão do texto, só então é possível se pensar em entonação valorativa, em que o dito e o não dito se ligam (VOLOCHÍNOV, 2013). Além dessas marcas, Quinzinho também está ajoelhado, em posição de humildade de oferecimento, isto é, numa posição de alguém que oferece algo a outrem superior, no caso, o seu amor à princesa Magali. Para tanto, sua perna direita está elevada, assim com seu braço e sua mão, a ter a perna esquerda dobrada, como também está o braço direito. Todas essas expressões corporais formam os gestos, os elementos cinésicos, que tem a ver com atitudes corporais, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais (MELO; CAVALCANTE, 2007), ou àquilo que a Base Nacional Comum Curricular denomina como paralinguístico na habilidade EF15L912: “Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.” (BRASIL, 2017, p. 93);

2º) no segundo quadrinho, Quinzinho expressa atitude rápida, ao dar a volta sobre o corpo, apresentada pelas marcas notacionais de movimento atrás do seu corpo em formato de dois semicírculos. Também é marca valorativa o olhar para cima que o personagem apresenta, a dirigir-se à Magali, apontando o dedo da mão esquerda para frente, com o braço ereto na direção, como a indicar para o lugar em que buscará a escada. Nesse conjunto de sentidos, as pernas do personagem se movimentam a fazer a rotatória no corpo, a ter a perna esquerda à frente e a direita para trás, em situação de movimento corporal rápido.

B) Nas marcas de espaço

i) torre do castelo: Magali está, na posição social de princesa, na janela da torre de um castelo, a permitir a manifestação valorativa de princesa atenta, conforme já descrito;

ii) no jardim do castelo: possivelmente, Quinzinho está no jardim do castelo em que se encontra a torre, pois há árvore, arbusto e gramado bem cuidado, onde ajoelha para sinalizar seu amor à princesa. O espaço definido na tirinha é representativo de entonação valorativa, a atestar sentidos de que é a torre de castelo de uma princesa, num jardim bem cuidado e aberto às pessoas, pois um dos súditos pode entrar e manifestar seu sentimento à princesa Magali;

C) Nas marcas dos balões de fala

Há três balões de fala nos quadrinhos: 1^o) com coração vermelho; 2^o) com escada; 3^o) com sorvete na cor vermelha. As entonações valorativas se evidenciam mais precisamente nesses balões, pois manifestam a “memória semântica-social depositada na palavra” (DAHLET, 1997, p. 264). Assim, o coração produz o sentido de que Quinzinho demonstra e oferece seu amor à Magali; a escada é a expressão de ação a ser realizada para alcançar a princesa, já que nada ao contrário ela disse, dessa forma, seu silêncio à declaração de Quinzinho é prova de que aceitou a cortesia; o sorvete é o pedido de Magali, costumeiramente conhecida como gulosa, a aproveitar-se do momento em que Quinzinho informa que buscará uma escada para alcançá-la.

Numa tentativa de expressão verbal materializada dos balões, seria:

i) balão com coração:

- Oh, linda princesa Magali, receba meu apreço e amor por tanta formosura!;

ii) balão com escada:

- Buscarei uma escada para alcançá-la em sua torre, assim manifestar melhor meu amor a você!;

iii) balão com o sorvete:

- Quinzinho, então, aproveita e traz um sorvete de morango para mim!.

Nessas três possibilidades de falas de personagens, há a expressão valorativa do discurso, dos sentidos, a partir da entonação valorativa. Na realidade, a entonação expressiva ocorre pela manifestação semiótica existente nos três quadrinhos – coração, escada e sorvete – que é compreendida pelo leitor como entonação valorativa, pois a produção de sentidos ocorre a partir da interação, uma vez que “o sentido nasce da interação, da negociação entre os interlocutores, e a interação é um processo que gera, no tempo e no espaço, um produto.” (SOBRAL, 2020, p. 256). Justamente essa interação do leitor com o enunciado é a entonação valorativa que se marca.

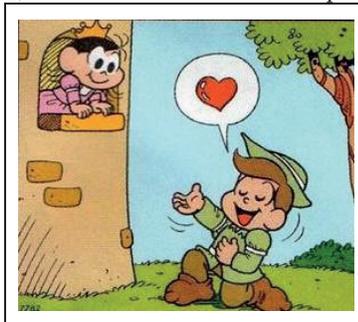
D) Nas cores de fundo dos quadrinhos

Os três quadrinhos apresentam cores distintas em seus fundos: 1º) azul claro, a relatar a situação inicial da narrativa, num lindo dia de céu azul, com sol; 2º) rosa, a expor o recebimento do amor oferecido à Magali, aproveitado por Quinzinho; 3º) amarelo, a denotar a situação final, quando há um pedido de Magali, a deixar a impressão de continuação no processo da história, dentre outras possibilidades interpretativas. As cores nos quadrinhos também manifestam entonação valorativa, pois, ao lê-las, é possível verificar como significam materialidades que permitem a produção de sentidos a partir da memória semântico-social do interlocutor.

DA ENTONAÇÃO VALORATIVA EXPRESSA NOS BALÕES DE FALA

Em cada um dos quadrinhos há um balão de fala, que permite a compreensão sobre como a entonação valorativa se sinaliza e caracteriza. No primeiro quadrinho, há o balão de fala de Quinzinho, com um coração em vermelho, simbolicamente conhecido na sociedade como manifestação de amor por outra pessoa. Nesse balão, o sentido de posição amorosa, em possibilidades amplas, permite a construção de variadas entonações expressivas, que se constituem como valorativa a cada indivíduo. Para compreensão, são apresentados, junto ao quadrinho, algumas possibilidades de expressão linguística sobre a representação do balão, como possibilidades de falas do personagem, a partir do recorte temático sobre o amor expresso por Quinzinho.

Quadro 1 – Possibilidades de expressão linguística sobre a representação do balão (1)



- Magali, minha linda princesa, receba meu apreço!
- Linda princesa Magali, sou seu príncipe apaixonado!
- Oh, Magali, princesa do alto da torre, receba meu amor!
- Doce e ativa princesa Magali, ofereço-lhe meu amor!
- Oh, Magali! Eu gosto de você!
- Eu te amo, minha princesa Magali!

Fonte: elaborado pelo autor; figura de Sousa ([19--?])

No segundo quadrinho, há o balão de fala com o desenho de uma escada, a representar o meio que Quinzinho encontrou para alcançar Magali na janela da torre do castelo. Nessa situação, a escada representa a ideia que o personagem teve para resolver o problema da distância entre si e a princesa. Dessa forma, seriam possibilidades de manifestações de sentido em algumas falas de Quinzinho:

Quadro 2 – Possibilidades de expressão linguística sobre a representação do balão (2)

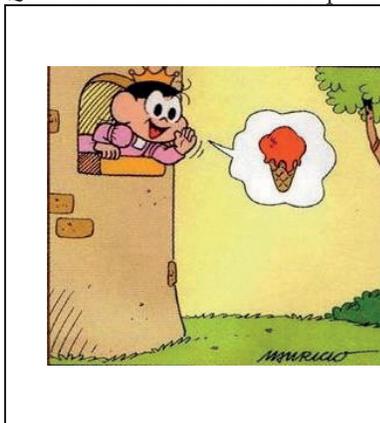


- Espera aí, que vou buscar uma escada para te alcançar!
- Linda princesa, logo volto. Buscarei uma escada para subir até você!
- Vou buscar uma escada!
- Vou ali e já volto. Buscarei uma escada para alcançar a janela!
- Tive uma ideia: vou buscar uma escada para alcançar você!

Fonte: elaborado pelo autor; figura de Sousa ([19--?])

Por sua vez, no terceiro quadrinho, há o balão de fala da Magali, com um sorvete desenhado na cor vermelha. Como o conhecimento de mundo do leitor já sabe que Magali é uma personagem de Mauricio de Sousa (www.turmadamonica.uol.com.br) gulosa por natureza, ávida por comida o tempo todo, a imagem do sorvete demonstra que ela se aproveita da situação e pede a Quinzinho que lhe traga um sorvete, que, pela cor vermelha, pode representar variados sabores, sem definição certa. São possibilidades de materialização linguística de fala da personagem:

Quadro 3 – Possibilidades de expressão linguística sobre a representação do balão (3)



- Quinzinho, aproveita e traz um sorvete de morango!
- Ah, então, traz um sorvete de melancia para mim!
- Já que vai lá, aproveita e traga um sorvete de morango para mim!
- Meu príncipe Quinzinho, já que vai buscar a escada, traga um sorvete bem gostoso para mim!
- Bom, aproveito e peço um sorvete de melancia, por favor.
- Por favor, Quinzinho, traz um sorvete de melancia que eu adoooooouoooo!

Fonte: elaborado pelo autor; figura de Sousa ([19--?])

Cada uma dessas possíveis falas está carregada de tom valorativo, de expressão valorativa que se manifesta pela entonação, na mente do leitor, a criar uma imagem mental (VOLOCHÍNOV, 2013), uma imagem acústica, uma voz interior no indivíduo (BAKHTIN, 2016 [1979]). A interação que o leitor tem com o quadrinho e com as possíveis falas permite a construção de uma entonação expressiva, valorativa, que permite ao leitor a produção de um discurso interior, a partir da imagem mental acústica criada. Sobre isso, Dahlet (1997, p. 264) comenta que “o sentido de voz em Bakhtin é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas de memória semântico-social depositada na palavra.”. Justamente essa emissão vocal sonora, que se realiza na mente do leitor, é a entonação que permite a produção de sentido. Não que a voz esteja na cabeça, mas, pela leitura da fala do personagem, pelos conhecimentos já armazenados, pela memória semântico-social, isto é, de significados sociais angariados nas mais diferentes interações discursivas já participadas, o leitor consegue produzir a entonação, a modulação de voz que se manifesta em seu discurso interior, a imagem mental da voz acústica. Nesse aspecto, a entonação é “Lugar de memória acústica e social, pois tanto o autor quanto leitor estão totalmente impregnados de entonações, desde a mais tenra infância, e sua entonação depositada no texto constitui-se da sedimentação dessas diversas entonações ao mesmo tempo que reflete o grupo social ao qual pertencem.” (DAHLET, 1997, p. 265). O leitor e o produtor do texto são seres sociais por natureza, que vivem em interações discursivas constantes, portanto, com memórias acústicas, semânticas e sociais.

Bezerra e Menegassi (2022, p. 195), ao citarem Dahlet (1997), comentam que, “Para assumir esse papel social, o leitor precisa adentrar no universo vocal/acústico de sua manifestação pragmática”, isto é, precisa adentrar ao enunciado, junto com os elementos axiológicos do discurso – o extraverbal, a avaliação social e a entonação (BAKHTIN, 2010 [1986]), para produzir o sentido definido pela materialidade linguística, pelo elemento da

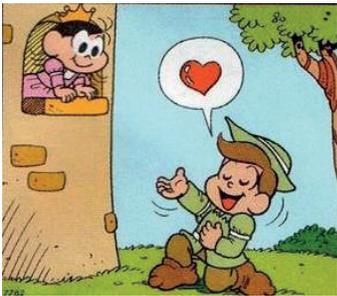
entonação valorativa, já que a voz do sujeito é ouvida no texto, a partir da entonação.

DAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir dos conhecimentos exarados sobre as manifestações de entonação valorativa na tirinha, é possível a construção de atividades de leitura e de produção textual. Assim, para facilitar a visualização, são sugeridas atividades de leitura para cada um dos quadrinhos da tirinha completa, depois, especificamente ao último quadrinho, exemplificação de trabalho com o elemento da entonação valorativa em situação de ensino de produção textual escrita.

São atividades propostas ao primeiro quadrinho, a ter a entonação valorativa como elemento do discurso em foco:

Quadro 4 – Atividades propostas ao primeiro quadrinho

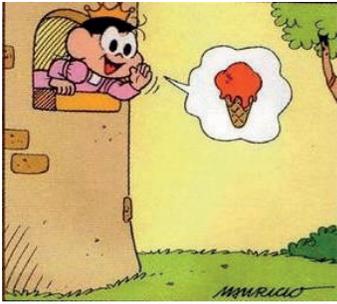
A) PRIMEIRO QUADRINHO	ATIVIDADES
	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que demonstra a posição corporal de Magali nos dois primeiros quadrinhos? 2) O que representa a expressão facial da Magali nos dois primeiros quadrinhos? 3) O espaço da narrativa é representativo de qual espaço social conhecido? 4) A posição corporal e facial de Quinzinho expressa qual valor perante a Magali? 5) Qual seria o sentido expresso pelo balão de fala de Quinzinho no primeiro quadrinho? 6) O que representam os olhos fechados de Quinzinho, assim como sua mão direita estendida em direção à Magali, com a mão esquerda no peito? 7) Que valores sociais estão marcados na posição corporal de Quinzinho? 8) Qual é a expressão de sentido do balão de fala do primeiro quadrinho, com o coração vermelho? 9) Qual é o valor do coração vermelho no balão de fala?

	10) Qual é o significado da cor de fundo no primeiro quadrinho, em relação às posições e ações das personagens?
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor; figura de Sousa ([19--?])

As atividades propostas ao segundo quadrinho são:

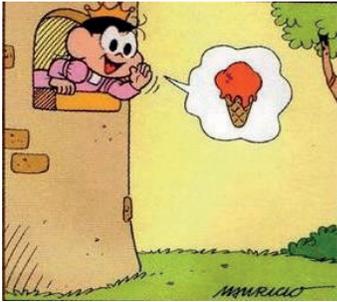
Quadro 5 – Atividades propostas ao segundo quadrinho

B) SEGUNDO QUADRINHO	ATIVIDADES
	<p>11) Qual é o valor da posição corporal repetida de Magali nesse quadrinho?</p> <p>12) Qual é a ideia expressa no balão de fala de Quinzinho?</p> <p>13) Por que Quinzinho teve a ideia expressa no balão de fala?</p> <p>14) Qual é a intenção de Quinzinho com a ideia expressa no balão de fala?</p> <p>15) Qual valor é possível identificar na ação de Quinzinho?</p> <p>16) O que representam a expressão facial e o olhar de Quinzinho?</p> <p>17) Qual é o sentido expresso pelo braço esquerdo de Quinzinho?</p> <p>18) O que significam as duas marcas atrás do corpo de Quinzinho?</p> <p>19) O que indicam os movimentos das pernas de Quinzinho?</p>

Fonte: elaborado pelo autor; figura de Sousa ([19--?])

As atividades propostas ao terceiro quadrinho:

Quadro 6 – Atividades propostas ao terceiro quadrinho

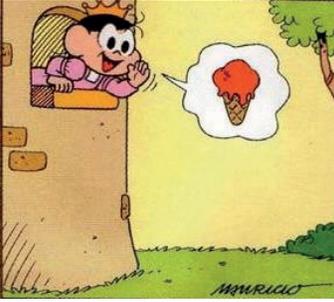
C) TERCEIRO QUADRINHO	ATIVIDADES
	<p>20) O que representa o local em que Magali está?</p> <p>21) O que significa Magali nesse local da cena?</p> <p>22) O que representa o gesto da mão esquerda de Magali?</p> <p>23) O que significa o balão de fala de Magali?</p> <p>24) Qual é o sentido do balão de fala de Magali?</p> <p>25) Qual valor é possível identificar no balão de fala de Magali?</p>

Fonte: elaborado pelo autor; figura de Sousa ([19--?])

Na sequência, a atividade de produção de texto:

A partir do terceiro quadrinho, é possível realizar atividade de produção de texto, em que a entonação valorativa seja objeto de trabalho. Assim, é solicitado o trabalho de produção de continuidade da cena da narrativa, a focar-se os verbos de elocução, verbo dicendi, na construção dos diálogos possíveis entre os personagens envolvidos na história.

Quadro 7 – Atividade de produção de texto

	
<p>Continue a história, apresentando o diálogo entre Magali e Quinzinho, a partir da cena do terceiro quadrinho.</p>	

Fonte: elaborado pelo autor; figura de Sousa ([19--?])

São apresentados três exemplos de produções de professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais como exemplo representativo do trabalho com a entonação valorativa na

produção textual escrita. Os registros de pesquisa foram coletados por meio dos Projetos de Pesquisas “Linguagem em interação: ensino, letramento e diversidade” (Processo 1410/2021, COPEP 48128521.1.0000.0104) e “Escrita, revisão e reescrita na formação docente – Fase 2” (Processo 2796/2021, COPEP: 54133216.6.0000.0104), desenvolvidos junto à Universidade Estadual de Maringá, com aprovações junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa em Seres Humanos-COPEP-UEM.

Para tanto, foram explorados conhecimentos sobre o emprego de verbos de elocução nas narrativas, com discussões sobre os valores que expressam em determinados contextos. Para isso, foram analisadas as possibilidades de entonações dos balões da tirinha, com cuidado especial ao último, foco do trabalho da produção escrita junto aos docentes participantes.

Cada professor foi convidado a produzir a situação final escrita para a cena do último quadrinho, a representar o diálogo que poderia existir a partir dali entre Magali e Quinzinho, mesmo que este não esteja lá representado.

O trabalho se efetivou em três momentos de produção:

1º) exposição escrita da ideia apresentada na cena do quadrinho, com introdução de verbos de elocução a representar possível fala de personagem, sem a preocupação de apresentar a fala em discurso direto;

2º) produção do texto a inserir a fala de personagem no corpo do parágrafo, com utilização de verbo de elocução, dois-pontos e fala entre aspas, a manifestar o discurso direto de forma inicial;

3º) produção da cena escrita com os elementos da narrativa – tempo, espaço, personagens, ações – fala de personagem em discurso direto, a conter: verbo de elocução, deslocamento da fala em parágrafo próprio, emprego de travessão e a fala da personagem.

Os exemplos estão dispostos, com destaque dos verbos de elocução em grifo:

Quadro 8 – Situações finais produzidas pelos professores

I.

Na tarde quente no castelo Magali vai até a janela e esbraveja para trazer um delicioso sorvete de morango.

Na tarde quente no castelo Magali vai até a janela e esbraveja: “Por favor, me traga um sorvete de morango!”

Na tarde quente no castelo Magali vai até a janela e esbraveja:

- Por favor, me traga um sorvete de morango!

Quinzinho vira para trás e responde:

- Vou trazer rapidinho!

II.

Em uma tarde de verão, na janela da torre e um castelo, Magali pediu um sorvete a Quinzinho.

Em uma tarde de verão, da janela da torre de um castelo, Magali gritou: “Quinzinho, você pode me trazer um sorvete de morango?”

Em uma tarde de verão da janela da torre de um castelo, Magali gritou:

- Quinzinho, você pode me trazer um sorvete de morango?

Quinzinho indignado responde:

- Magali, você é muito folgada, mas pelo nosso amor, vou levar sim.

Quinzinho pegou uma escada, colocou na janela e deu o sorvete a Magali.

Magali então agradeceu:

- Muito obrigada!

III.

Naquela tarde de verão, Magali debruçada sobre janela da torre gritou para que Quinzinho que já ia apressado buscar a escada para que lhe trouxesse um sorvete bem cremoso.

Naquela tarde de verão, Magali debruçada sobre a janela da torre gritou: “Quinzinho, por favor, traga-me um sorvete bem cremoso!”. Então Quinzinho que já ia apressado buscar a escada para subir na torre exclamou bem alto: “Claro, minha princesa! Faço tudo por você!”

Naquela tarde de verão, Magali debruçada sobre a janela da torre gritou:

- Quinzinho, por favor, traga-me um sorvete bem cremoso!

Então Quinzinho que já ia apressado buscar a escada para subir na torre, exclamou:

- Claro, minha princesa! Faço tudo por você.

Fonte: organizado pelo autor

Nos três exemplos, o leitor consegue, pelas marcas linguísticas definidas nos textos, compreender os possíveis sentidos expressos pelos personagens, com as entonações características. Nesse aspecto, “[...] as palavras dispostas em um texto fazem parte das escolhas do autor que, ao selecioná-las, carregam-nas de tons valorativos que expressam sua avaliação sobre o tema” (VOLOCHÍNOV, 2013). As escolhas linguísticas dos verbos de elocução demonstram quais os valores pretendidos pelos autores das narrativas, uma vez que a matéria linguística empregada é fator premente para a compreensão da abordagem valorativa, pois “o colorido polêmico do discurso manifesta-se em outros traços puramente linguísticos: na entonação e na construção sintática.” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 224).

No exemplo I, o emprego do verbo esbravejar leva o leitor a ter a entonação expressiva de que a fala da personagem carrega em si o tom de alguém que está bravo, o que leva à produção de efeito de sentido de que Magali não apenas pede um sorvete, mas ordena em tom irritado.

Na tarde quente no castelo Magali vai até a janela e esbraveja:
- Por favor, me traga um sorvete de morango!

No mesmo exemplo, a atitude de resposta de Quinzinho é marcada pela submissão, ao utilizar o verbo responder como uma confirmação do pedido genioso de Magali, inclusive, com a ação de uma resposta com atenção, como se expressa no início da frase:

Quinzinho vira para trás e responde:
- Vou trazer rapidinho!

Virar para trás é posição de atenção, a aceitar a exigência da princesa, que se manifesta em forma de imagem a partir da memória semântica-social que o leitor carrega de suas experiências de interação discursiva já vivenciadas. Nessa construção sintática, o leitor consegue ver a imagem de Quinzinho, muito simpático e

atencioso, virar-se para trás, até mesmo com um sorriso, e responder à Magali com aceitação da exigência, mesmo que tivesse sido em tom bravo.

Por outro lado, no exemplo II, o produtor emprega escolhas verbais valorativas em que a entonação produz sentido definido pelo próprio material linguístico, juntamente com adjetivo específico, a salientar o juízo de valor exposto:

Em uma tarde de verão da janela da torre de um castelo, Magali gritou:

- Quinzinho, você pode me trazer um sorvete de morango?

Quinzinho indignado responde:

- Magali, você é muito folgada, mas pelo nosso amor, vou levar sim.

O emprego do adjetivo “indignado”, junto ao verbo “responde”, configura um tom valorativo pretendido à personagem. Na continuação, em função da resposta dada por Quinzinho, o produtor do texto retoma com nova fala da Magali, como atenuando a indignação do pretendido:

Quinzinho pegou uma escada, colocou na janela e deu o sorvete a Magali.

Magali então agradeceu:

- Muito obrigada!

Na construção sintática de Magali ao final da cena escrita, é possível verificar a entonação da personagem se redimindo do pedido feito, a partir de um agradecimento. Nela, a memória semântico-social do leitor, pelos valores construídos socialmente, percebe que Magali agradece com tom de pedido de desculpas, de maneira objetiva, sem responder ou retrucar a afirmação de Quinzinho de que seja folgada, pelo contrário, tenta amenizar a situação.

No exemplo III, há o emprego de dois verbos específicos: gritar e exclamar. O verbo gritar já foi empregado no exemplo II, contudo, com valor muito distinto do exemplo III em análise. Neste, há o sentido de ordenação com o emprego de gritar:

Naquela tarde de verão, Magali debruçada sobre a janela da torre gritou:

- Quinzinho, por favor, traga-me um sorvete bem cremoso!

No pedido da personagem, há também marca de expressão de educação formal “por favor”, a demonstrar que é uma exigência, mas não é uma imposição grosseira.

Na resposta de Quinzinho, há marca de entonação valorativa muito bem definida, ao responder à ordem gritada por Magali a partir do verbo excluir, a expor o valor do sentimento amoroso que está mostrando desde o primeiro quadrinho:

Então Quinzinho que já ia apressado buscar a escada para subir na torre, exclamou:

- Claro, minha princesa! Faço tudo por você.

Em sua resposta, o personagem reforça o pedido de Magali, inclusive a usar vocativo para tal estratégia, em posição posterior, a salientar sua condição social: “Claro, minha princesa!”. A convalidação de seu sentimento amoroso por Magali é expressa na afirmação seguinte, que manifesta sua completa aceitação do pedido: “Faço tudo por você.”, em demonstração de submissão sentimental, num jogo social típico de casais em processo de conquista. Na resposta de Quinzinho, o leitor consegue montar a imagem de um jovem que está apaixonado, a aceitar as solicitações da pretendida, com confirmação, elemento denominador de vocativo por pronome adjetivo e substantivo marcador de realeza, além de um fato afirmativo, a comprovar sua resposta positiva. Nesse caso, o leitor constrói a imagem de alguém que está feliz por atender ao pedido da amada, com escolhas lexicais compatíveis à situação descrita.

Na realidade, todos os sentidos produzidos nascem das interações sociais que os professores produtores de textos têm em suas vidas sociais, uma vez que a entonação é de natureza social por essência (SOBRAL, 2020). Como afirma Bakhtin (2016),

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos

os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 54).

Assim, as escolhas lexicais dos verbos e dos demais vocábulos não são aleatórias, mas subsidiadas pelas experiências discursivas de cada professor, que se refletem nos textos produzidos, que permitem produzir os sentidos aqui descritos e discutidos, a manifestar os valores sociais pretendidos. É a entonação valorativa fazendo seu papel de ponte entre a matéria linguística e o extraverbal na produção de sentidos, entre o dito e não dito (VOLOCHÍNOV, 2013).

Para melhor visualização das manifestações da entonação valorativa produzida nos textos dos professores, o quadro sinótico expõe cada um, a destacar os verbos de elocução e os sentidos manifestos.

Quadro 9 – Manifestações da entonação valorativa produzida nos textos dos professores

TEXTOS PRODUZIDOS	VERBOS DE ELOCUÇÃO	SENTIDOS MANIFESTOS PELA ENTONAÇÃO VALORATIVA
I. Na tarde quente no castelo Magali vai até a janela e esbraveja: - Por favor, me traga um sorvete de morango! Quinzinho vira para trás e responde: - Vou trazer rapidinho!	Esbravejar Responder	Bravo, irritado, genioso, enfurecido Aceitação, concordância, submissão
II. Em uma tarde de verão da janela da torre de um castelo, Magali gritou: - Quinzinho, você pode me trazer um sorvete de morango? Quinzinho indignado responde:	Gritar	Ordem, determinação, imposição

produção de variados sentidos, a partir de descrições e análises pertinentes;

b) as marcas notacionais de espaço permitem a definição do lugar e do ambiente em que a cena acontece, para compreensão dos papéis sociais dos personagens, um indicador considerável para a produção de sentidos;

c) as marcas nos balões de fala das personagens produzem sentidos diversos ao leitor, a permitir, inclusive, a construção sintática de frases correspondentes às imagens apresentadas em cada balão;

d) as marcas das cores de fundo dos quadrinhos, no caso da tirinha colorida, consideram as possibilidades de marcas de tempo, assim como de sentimentos expressos pelos personagens;

e) os balões de fala dos personagens demonstram significados a partir de imagens, que permitem a produção de sentidos variados, como também a produção de materialidades linguísticas diversas - as frases das falas, a expor as nuances do produtor de texto, conseqüentemente do leitor, sobre a memória acústica e social possível de acionamento na fala produzida;

f) a produção de atividades de leitura a partir do trabalho de exploração de a) a e), em que se contemplem a descrição, a compreensão, a inferência, a interpretação e a valoração que há nas cenas da tirinha, a ampliar a consciência socioideológica do leitor sobre a narrativa;

g) a produção de atividades de escrita para determinado quadrinho, no caso, a cena final, que permite continuação de ações. Nessa produção, o diálogo entre os personagens se faz presente, a permitir o estudo do verbo de elocução, do verbo dicendi, a construir frases em que sejam contempladas as escolhas verbais valorativas próprias a exprimir os sentidos pretendidos pelo produtor de texto.

Assim, a resposta à questão inicial permite entender que a entonação valorativa contribui em atividades de leitura e produção textual em situação de ensino para a formação e o desenvolvimento do leitor e do produtor de textos de maneira a ampliar sua

consciência socioideológica no trato com o gênero discursivo eleito, a deixar as interações discursivas mais consistentes, por consequência, à participação de um indivíduo mais consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1986].
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- BEZERRA, J. C. S.; PAIXÃO, S. V.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de livro didático de português do ensino fundamental. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 8, n. 3, p. 22-41, set./dez. 2019.
- BEZERRA, J. C. S.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa na produção de sentidos em leitura no livro didático de português. *Revista Educação em Foco, Juiz de Fora*, v. 26, n. 3, p. 1-19, 2021a.
- BEZERRA, J. C. S.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de leitura no livro didático de português. In: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. (org.). *Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis*. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2021b. v. 1. p. 28-48.
- BEZERRA, J. C. S.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em atividades de leitura. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). *Leitura e ensino de língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 195-235.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

- BUBNOVA, T.; BARONAS, R. L.; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011.
- COSTA-HÜBES, T. C.; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes, 2021. p. 173-197.
- DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 263-279.
- DIONISIO, M. T. *A questão do valor na linguagem para (o círculo de) Bakhtin*. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3714>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para Crônica e pintura no livro didático. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 661-689, 2019.
- MELO, C. T.; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARSCHUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. In: YAEGASHI, S. F. R. et al. (org.). *Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba: CRV, 2016. p. 41-60.

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

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809/22670>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, A. Entrevista com Adail Sobral, uma conversa inacabada. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 243-286.

SOUSA, M. *Magali e Quinzinho – Tiras*, n. 272. [S. l.]: Portal Turma da Mônica, [19--?].

SOUSA, M. Turma da Mônica #6887. [S. l.]: Mauricio de Sousa Produções, 1999.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. *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 [1929-1930].

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

GÊNEROS DISCURSIVOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

João Carlos Rossi
Madalena Benazzi Meotti

PALAVRAS INICIAIS

Em diálogo com o que propõe a competência sete da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), de argumentação e a área de linguagens do mesmo documento, pautados na Concepção de linguagem como forma de interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1979]), (GERALDI, 2011 [1984]), realizamos em uma escola da rede privada, do Oeste do Paraná, um concurso de oratória para estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a fim de possibilitar-lhes o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas da oralidade e da escrita.

O evento de oratória é uma prática de ensino que ocorre há 16 anos consecutivos. O objetivo é promover o acesso do aluno a práticas de linguagem diversificadas, possibilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade, uma vez que as temáticas dos textos produzidos partem de problemáticas sociais relevantes para produção de um texto do gênero dissertativo-argumentativo e apresentação em um evento formal.

Nesse sentido, a proposta pedagógica que aqui apresentamos parte dos seguintes questionamentos: Que papel a oralidade ocupa em uma escola particular da rede privada de Cascavel? É importante criar eventos de oratória para utilização da modalidade oral formal da língua portuguesa?

À vista dessas indagações, o objetivo deste capítulo é refletir sobre o trabalho com a oralidade em um evento de oratória, de um Colégio da rede particular de ensino de Cascavel – Paraná, apresentando uma proposta pedagógica que possa, quiçá, contribuir para o desenvolvimento dessa prática de ensino na sala de aula.

Assim sendo, para o embasamento das nossas ações, partimos das reflexões sobre gêneros do discurso, práticas de linguagem e o ensino de língua portuguesa, seguidas da apresentação da proposta pedagógica, considerações finais e referências.

GÊNEROS DO DISCURSO

A compreensão sobre os gêneros, na antiguidade grega, passava pelos estudos dos gêneros literários. Mikhail Bakhtin (1988 [1929], 2003 [1979]) rompe com essa tradição ao tratar dos gêneros do discurso na perspectiva dialógica do processo comunicativo e interacional, ou seja, os gêneros e os discursos passam a ser focalizados na comunicação discursiva entre os falantes, fundada na palavra.

Bakhtin evidencia que todo gênero do discurso pertence a um determinado campo de atuação humana, é localizado num espaço e num determinado tempo, o que deixa evidente a condição sócio-histórica e ideológica do enunciado. Para o autor, todo enunciado é único e concreto, sendo a unidade do discurso e materializada em cada novo acontecimento num ou noutro gênero. Esse teórico salienta que o falante não cria um gênero discursivo cada vez que irá pronunciar seu enunciado, mas eles são construídos sócio-historicamente, sendo modificados ou não no processo de uso, promovendo a manifestação e transformação da subjetividade do falante. Compreendidos dessa forma, os usos que os falantes fazem da língua não ocorrem por orações isoladas, mas sim por meio de gêneros discursivos que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico. Ao falar, “utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 301). Para Bakhtin, há uma diversidade de

gêneros do discurso, criados socialmente, uma vez que as atividades humanas se estabelecem em diversos campos de atuação, porque “em cada práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262).

Socialmente circula uma grande quantidade de gêneros do discurso (orais e escritos) e, portanto, há uma grande heterogeneidade, justamente para atender as necessidades interacionais no processo de comunicação discursiva. De acordo com os postulados bakhtinianos, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261). Assim, toda vez que se produz um enunciado, ocorre o uso da língua, a qual se torna viva, dinâmica, fruto do processo de interação social dos falantes. Machado (2014) corrobora com esse entendimento afirmando que “‘enunciado’ e ‘discurso’ pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação, seja um diálogo cotidiano, seja um gênero secundário” (MACHADO, 2014, p. 157), estabelecendo um vínculo estreito entre discurso e enunciado, que, para Bakhtin, vai além de somente analisar as estruturas linguísticas, mas envolve pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação.

Machado (2007) afirma que “Bakhtin concebe o enunciado como a unidade elementar de organização de formas linguísticas que se encarregam da produção do discurso-língua numa circunstância específica da interação verbo-social” (MACHADO, 2007, p. 200). O enunciado se realiza entre os sujeitos discursivos, uma vez que mobilizam significados nesse processo comunicativo. Reportamo-nos novamente a Machado (2007), quando afirma que todo enunciado “é articulação de discursos-língua que se manifestam nas enunciações concretas cujas formas são determinadas pelos gêneros discursivos” (MACHADO, 2007, p. 2002), ou seja, as relações dialógicas só existem nos enunciados concretos produzidos nas interações sócio-históricas entre os sujeitos.

Segundo Bakhtin, a "língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265). Dessa forma, todo enunciado é vivo e revela discursos historicamente situados. Nesse processo de comunicação discursiva humana, cada falante vale-se dos diferentes gêneros que circulam socialmente para organizar o seu discurso e estabelecer o processo comunicativo. De acordo com Bakhtin (2003 [1979]), "[...] a concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso" (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 286), ou seja, o gênero a ser escolhido dependerá do que se pretende exprimir/dizer, é o projeto de dizer, é a intenção do sujeito que determinará o gênero discursivo a ser usado e não apenas "orações" e/ou "frases" e sim o enunciado inteiro.

Cada sujeito convive em e transita por diferentes campos de atividade humana e então se apropria, vale-se de diferentes gêneros discursivos. Sob esse viés teórico-metodológico, o gênero discursivo, que molda os textos (tanto orais, como escritos) que circulam socialmente, é compreendido como a materialidade do discurso, situado sócio-ideologicamente a serviço da interação dos falantes, nos diversos campos de atuação humana. Orientado por Bakhtin (2003 [1979]), Sobral (2009) observa ainda que "todo enunciado implica a alternância entre sujeitos falantes: num dado momento, todo enunciado chega ao fim, e dá então lugar à compreensão responsiva do leitor" (SOBRAL, 2009, p. 92). Assim, todo enunciado decorre de um projeto enunciativo do falante e busca uma resposta ativa do seu interlocutor.

Os gêneros do discurso refletem as finalidades e condições de produção das inúmeras esferas sociais. Os enunciados são determinados por essas circunstâncias que influenciam na constituição de seus elementos constitutivos. Nesse sentido, cada campo de atividade humana possui seus enunciados específicos, criados por necessidades de comunicação discursiva entre os sujeitos. Contudo, Bakhtin (2003 [1979]) explicita que, de acordo com a

necessidade de interação, os enunciados, moldados nos gêneros, possuem elementos constitutivos que os tornam “relativamente estáveis”, os quais não podem ser concebidos de forma dissociada. Assim, ao estudar e entender o enunciado deve ser levada em conta a sua natureza, de forma geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados, isto é, dos diversos gêneros do discurso.

Todo gênero discursivo tem, pois, seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, “que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado”, os quais são marcados pelas esferas sociais a que pertencem (BAKHTIN, 2003 [1979]). Ainda de acordo com Bakhtin, quanto mais dominamos os inúmeros gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas de atuação humana, com mais propriedade se estabelecerá a comunicação discursiva entre os falantes. Costa-Hübes (2014) corrobora afirmando que “o gênero é um instrumento socialmente elaborado que organiza a atividade sócio-linguagem” e que “distinguimos, logo no início de uma troca verbal, o gênero utilizado, seu tema, sua estrutura composicional e, assim, a comunicação verbal se concretiza” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 15).

A concretização material dos gêneros em textos se dá mediante o discurso, ou seja, sua concretização só ocorre a partir do momento em que se escolhe a forma composicional, o estilo e tema, os quais são mobilizados e determinados pelo que se tem a dizer (projeto enunciativo), bem como o endereçamento (o interlocutor) do enunciado (SOBRAL, 2009). Nos reportamos a Brait e Melo (2014) ao afirmarem, pautadas nos estudos do Círculo de Bakhtin, que, de acordo com o destinatário do enunciado, é possível “compreender a composição e o estilo dos enunciados, apontando, tanto quanto os traços de autoria, para o que há de extraverbal na constituição do verbal” (BRAIT; MELO, 2014, p. 72). São as marcas enunciativas discursivas presentes no enunciado, nem sempre verbais, mas que permitem conceber as marcas da enunciação do sujeito, seu lugar histórico, social, sua posição discursiva.

À vista disso, ensinar a língua passa pelo trabalho em sala de aula com práticas de leitura e escrita que circulam socialmente,

evidenciando assim os gêneros discursivos. Segundo Koch e Elias, "O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos" (KOCH; ELIAS, 2010, p. 61). Isso significa que é a intervenção ativa do professor e um trabalho com a língua viva, nas diferentes práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística) que garantirá o domínio da comunicação discursiva. Trabalhar com a língua como forma de interação social entre os sujeitos é possibilitar, no processo de ensino e aprendizagem, uma constante reflexão sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia. Na próxima seção discutimos sobre as práticas de linguagem e o ensino da língua portuguesa.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Compreendemos a linguagem como uma forma de agir socialmente, possível de ser entendida a partir das manifestações linguísticas em uso, considerando-se determinados fatores como as convenções sociais, as intencionalidades e os elementos contextuais responsáveis pela significação dessa linguagem. Essas interações são concretizadas por meio da oralidade, da leitura, da escrita, sendo mescladas pela linguagem não verbal, ou seja, movimentos, imagens, cores, sons, gestos, etc. São consideradas práticas sociais de uso da linguagem, pois se consolidam em diferentes campos de atividades humanas, que de acordo com seu modo, seu propósito, particularidades, organizam o discurso. Nesse aspecto, quanto mais o sujeito compreender o caráter dialógico e interacional da linguagem, ampliando seu acesso aos bens culturais, às diferentes práticas sociais de uso da linguagem, maior é sua capacidade de agir no mundo letrado.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece, no componente de Língua Portuguesa, a necessidade de "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. 64-65). Se o objetivo principal do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos socialmente, o trabalho em sala de aula deve ser o de proporcionar ao educando atividades em que reflita sobre a linguagem em contextos de uso, considerando a oralidade com o desenvolvimento de competências discursivas em diferentes gêneros orais; a leitura como processo de construção de sentidos que decorrem da interação ativa entre autor, texto e leitor, com variados gêneros do discurso; a análise linguística com a reflexão sobre as escolhas linguísticas e os efeitos de sentido que geram nos diferentes textos; e a produção de texto como forma de interação com interlocutores reais.

A oralidade é a prática social de uso da língua falada, manifestada nos variados gêneros do discurso constituídos “na realidade sonora, podendo ser mais informal ou mais formal, a depender do contexto de uso” (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 45). O educando utiliza a língua falada desde seus primeiros anos de vida nos seus processos de interações sociais, entretanto, os usos se dão com mais frequência em contextos informais. Nesse sentido, cabe ao professor de língua portuguesa promover o acesso a gêneros orais de uso mais formal, que o educando ainda não conhece, visando um uso mais elaborado da língua, para que desenvolva a sua competência linguística oral.

A prática de linguagem da leitura é também uma prática de letramento. Compreendemos que o ato de ler ultrapassa a decodificação mecânica de um texto. Dell’Isola (1996) afirma que o sujeito social pratica a leitura no momento em que “decifra, compreende, interpreta, avalia o signo” (DELL’ISOLA, 1996, p. 70). O leitor estabelece a leitura de palavras, mas também de cores, formas, gestos, etc., interagindo com as diversas formas de linguagem. Nosso compromisso como professores de língua portuguesa para a formação de leitores que constroem sentidos no

processo de leitura passa pelo trabalho com diferentes gêneros do discurso em sala de aula, promovendo atividades em que o aluno além de encontrar as informações explícitas, entre nas entrelinhas do texto, estabelecendo inferências, localize o tema, argumentos, levante hipóteses, promova antecipações ao texto. Entretanto, é importante que para além do nível textual, o professor organize atividades para que o aluno compreenda os elementos discursivos e ideológicos que constituem os elementos contextuais/extralinguísticos.

A produção de textos constitui-se na base do ensino e aprendizagem da língua no Ensino Fundamental, ao considerarmos que, socialmente, está presente nos diversos campos de atuação. Dessa forma, compreendemos que a multiplicidade de textos produzidos na sociedade deve estar presente em sala de aula, possibilitando ao aluno momentos em que se torne participante em situações de produção com sentido e função social. Ao tratarmos da produção de texto, pautamo-nos na interação verbal como a substância verdadeira da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1979]). Nesse sentido, ensinar a escrita é um processo contínuo em que são apresentadas aos alunos necessidades reais de escrever. Isso porque estamos a todo momento interagindo com o outro, buscando uma resposta ao nosso texto, que compreendemos na perspectiva dialógica da linguagem como enunciados. Essa busca constante é inerente ao processo de interação.

Este processo interativo envolve o encontro, a parceria entre os sujeitos; o locutor ao proferir um enunciado, tanto oral como escrito, espera uma compreensão ativa por parte do ouvinte, o interlocutor. É nessa perspectiva que entendemos a produção de texto na escola, ou seja, numa perspectiva em que o aluno tenha sempre em vista um interlocutor com quem possa dialogar. Na sequência, relatamos uma atividade desenvolvida com alunos da Educação Básica, com o objetivo de desenvolver as capacidades leitoras, de escrita e a oralidade.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte (FREIRE, 2001, p. 40).

Ancorados nessa compreensão de Freire (2001) e nas discussões teóricas do Círculo de Bakhtin, em maio de 2022 submetemos um Projeto de Extensão à Coordenação de Pesquisa e Extensão de um centro universitário situado no Oeste do Paraná, certificado pelo Registro n.º 3919514, do Livro n.º 15160, intitulado “17º CONCURSO DE ORATÓRIA DO COLÉGIO XX¹ 2022”, com o objetivo de oportunizar aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas em contextos formais de uso, seguindo a programação abaixo:

Quadro 1 – Programação da Proposta Pedagógica

PERÍODO	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA
De 30/05/22 a 30/06/22	Discussão das temáticas referentes a cada categoria. Pesquisa, leituras e produção textual de um texto do gênero dissertativo-argumentativo (semanal/matutino).	5h
De 01/07/22 a 18/08/22	Reescrita e seleção dos candidatos em sala de aula (semanal/matutino).	5h
De 19/08/22 a 15/09/22	Ensaio com os participantes selecionados (semanal/vespertino).	16h
Dia 16/09/22	Final do Concurso de Oratória (noturno).	4h
Total: 30 horas		

Fonte: organizado pelos autores

A partir da submissão, iniciamos a divulgação do concurso de oratória, apresentando o regulamento geral aos alunos do Ensino

¹ O nome do colégio foi substituído pelas letras maiúsculas XX para preservar o seu anonimato.

Fundamental II e Ensino Médio, bem como as categorias que os interessados, das 19 turmas, poderiam concorrer, as quais apresentamos na sequência:

Quadro 2 – Temáticas dos textos por categoria

CATEGORIA	TEMÁTICA
6º e 7º ano	Práticas de <i>bullying</i> em evidência: como superar?
8º e 9º ano	Relações pessoais: desafios na era tecnológica
Ensino Médio	A mulher no mercado de trabalho: conquistas e perspectivas

A estrutura do texto deveria ser correspondente ao gênero dissertativo-argumentativo e conter no mínimo 30 e máximo 40 linhas. Depois da correção e seleção o texto deveria ser digitado em documento *Word*, fonte Arial, tamanho 12.

Fonte: organizado pelos autores

Cabe destacar que antes da definição das temáticas foi realizada uma sondagem de possíveis temas que os alunos gostariam de escrever, sendo que a partir dos mais votados foi realizada a organização definitiva. Ressaltamos que, a pedido da Coordenação Pedagógica, dentre os temas apontados para os 6º e 7º anos, foi eleita a temática sobre práticas de *bullying*, a fim oportunizar por meio do concurso, a conscientização sobre os efeitos dessa prática no ambiente escolar. Feito esse trabalho inicial de divulgação, iniciamos as discussões em sala de aula levando textos dissertativos-argumentativos aos alunos, problematizando-os de forma coletiva, sendo que em parceria com a disciplina de Filosofia pudemos realizar um trabalho interdisciplinar atrelando as temáticas às diferentes visões.

Em sequência, partimos para a etapa de pesquisa e aprofundamento das leituras sobre o tema de cada categoria. Nesse momento, levamos os alunos para o laboratório de informática, onde fizeram leituras de textos de diversos gêneros, dando especial atenção ao gênero dissertativo-argumentativo, que teriam que produzir.

Após a realização dos registros de leitura em forma de resumo, a fim de que trouxessem informações relevantes para argumentarem em seus textos, demos início à apresentação do gênero dissertativo-argumentativo, que ocorreu em duas aulas expositivas e dialogadas, iniciando a leitura de um texto do gênero, para, em seguida o reconhecimento de suas características composicionais, possibilitando a reflexão sobre a função social desse tipo de texto, frisando as cinco competências inerentes a escrita desse texto, sendo elas:

1. Domínio da escrita formal da língua portuguesa;
2. Compreender o tema e não fugir do que é proposto;
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
4. Conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e
5. Respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2019, p. 61).

Realizada essa etapa, demos sequência à produção dos textos, concebendo a escrita tal e como Menegassi (2016), como um trabalho que compreende distintas etapas. Amparados nessa compreensão, buscamos estimular nos alunos a reflexão que dentre as etapas de produção textual, as de revisão e de reescrita são fundamentais para a construção de um texto; e que escrever é reescrever, sob a premissa de que o texto se organiza em diversas etapas que são essenciais e determinantes para que a interação ocorra. Reescritos os textos, partimos para a primeira etapa eliminatória, a seleção dos alunos em sala de aula. Essa seleção ocorreu em sala de aula, momento em que os alunos interessados fizeram a oralização dos textos produzidos, sendo que a avaliação realizada pelo professor da disciplina envolveu os critérios que foram trabalhados previamente e são expostos a seguir: gênero discursivo, eloquência, dicção, postura, entonação e controle emocional.

Convidamos os interessados em participar da seleção, mencionando que seriam inscritos para a final apenas 2 alunos por turma, conforme o regulamento, uma vez que o colégio possui 19 turmas entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Feita a seleção, contamos com 30 participantes, assim, passamos à etapa dos ensaios, que ocorreram semanalmente até a data da final do concurso. Essa prática ocorreu sempre em um auditório, em que os alunos recebiam dicas de como utilizar o microfone, como se comportar no palco, como interpretar o texto visando a persuasão do corpo de jurados, como enfrentar o nervosismo, etc. Após essa fase, realizamos a final do evento, conforme o cronograma apresentado no Quadro 1, no anfiteatro da instituição, com um corpo de seis jurados, das áreas de Letras, Direito, Jornalismo e Fonoaudiologia, sendo áreas com relação estrita com a comunicação e escrita, os quais avaliaram os seguintes critérios nas apresentações dos alunos: postura, controle emocional, eloquência, dicção, organização textual e desenvolvimento adequado do tema, bem como o uso adequado da linguagem.

Na plateia, havia pais e alguns membros da comunidade, amigos dos alunos, equipe diretiva e corpo docente da instituição, contabilizando, aproximadamente, 500 pessoas. O evento² contou com premiação aos três primeiros lugares de cada categoria e medalhas a todos os participantes, além do sorteio de diversos brindes.

A atividade fomentou o amplo desenvolvimento dos alunos em diversos aspectos, sejam linguísticos, como socioemocionais, bem como o espírito de parceria e coletividade. Durante os ensaios e as apresentações finais os candidatos trocavam dicas e torciam um pelo outro, compreendendo que a maior premiação corresponderia a todo aprendizado construído ao longo do processo, conforme os depoimentos coletados pelo grupo de *WhatsApp* que seguem abaixo:

Quadro 3 – Depoimentos dos alunos

Participar da oratória foi uma experiência única, um grande aprendizado, me ajudou de várias maneiras, foi muito emocionante e sem dúvidas ficará marcado em minha vida para sempre. Obrigada por tanto! (Aluna do Ensino Médio).

² Para saber mais leia matéria disponível no *link*: <https://www.fag.edu.br/cascavel/noticia/19848>.

Foi muito legal participar da oratória. Sempre é bom enfrentar os desafios que a vida proporciona, é uma experiência muito especial e importante para a nossa vida. Obrigado pela oportunidade (Aluno do Ensino Médio).
Participar da oratória foi mágico, foi o dia onde a magia da leitura se exibiu de diversos tipos, argumentos e finalizações. Fico extremamente feliz e contente por esta oportunidade (Aluno do 9º ano).
Para mim, a experiência de participar da oratória é incrível. Um longo processo que preparamos para que tudo seja perfeito. Ficamos ansiosos à espera do dia que apresentaremos nosso texto. É emocionante e inesquecível! Nos ajuda a buscarmos sempre a nossa melhor versão. Agradeço por essa oportunidade de poder estar aprendendo cada vez mais e tentando melhorar a cada dia! (Aluna do 9º ano).
Participar da oratória é uma experiência única, muito boa e cheia de emoções, o melhor de tudo é que você se diverte com seus amigos, apesar de ser uma competição, não competimos por prêmio, competimos por diversão! (Aluna do 8º ano).
Participar da oratória foi algo diferente, foi algo fora do meu costume, não estava acostumada a subir em um palco e a ler um texto para pessoas que não conhecia, mas com toda certeza foi algo mágico, que só algumas pessoas preferiram aceitar esse desafio que requer muita coragem (Aluna do 8º ano).
Foi uma experiência incrível e indescritível, apresentar um texto que você desenvolveu sozinha requer muita coragem e foi muito especial compartilhar isso com meus colegas e amigos! (Aluna do 9º ano).
Participar da oratória para mim foi algo novo, sem sombra de dúvidas uma experiência única que requer conhecimento e muito esforço, poder participar desse evento com tantas pessoas foi incrível e inesquecível, obrigada professor (Aluna do 8º ano).
Participar da Oratória foi muito emocionante, principalmente, por ter sido minha primeira vez, ir aos ensaios e treinar o texto que eu mesma elaborei. Foi uma experiência única para todos, pois todos nós fomos aplaudidos e parabenizados no final (Aluna do 7º ano).
Participar da oratória foi algo único e com certeza será algo inesquecível, foi minha primeira experiência com oratória, mas sem sombra de dúvidas não poderia ter sido melhor, estar lá naquele palco apresentando algo seu na frente de muitas pessoas gera um medo, mas com o tempo passa e começa a surgir um sentimento de euforia. Participar deste evento foi maravilhoso e principalmente inesquecível. Muito obrigada! (Aluna do 6º ano).

Fonte: organizado pelos autores

A partir dos depoimentos, pudemos perceber que proporcionar momentos de aprendizagem por meio de práticas sociais de uso da linguagem que sejam relevantes, oportuniza o

envolvimento dos alunos de forma significativa, tornando-os capazes de superar seus desafios e barreiras de utilização da língua portuguesa em contextos formais de uso.

As reverberações dessa prática ecoaram na plateia e em depoimentos enviados pelos pais apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Depoimentos dos pais

Bom dia, Prof., Gostaria de parabenizá-lo pelo evento ontem e pelo trabalho maravilhoso que desenvolveu. Despertou em meu filho uma vontade de ler mais, melhorar a escrita e o desafiou a fazer algo fora da zona de conforto. Ontem, nossa família ficou extremamente orgulhosa dele. Realmente ele se saiu muito bem, achamos que daria pódio Kkkkk. Saímos muito felizes e agradecemos a oportunidade dele viver esse momento e aprender com essa experiência. Fica nossa admiração e carinho pelo seu trabalho. Muito obrigada!
Boa noite, prof. Quero te agradecer pelo auxílio na oratória da minha filha, pela paciência, pelas cansativas tardes de ensaio.....tudo perfeito! Tudo foi válido para o aprendizado dela. Gratidão por esse momento. Eu vibrei com cada frase dela. A vitória é de vê-la no palco empoderada, diva e com uma dicção linda. Gratidão, sempre!

Fonte: organizado pelos autores

Essas falas serviram de termômetro para termos um *feedback* em relação a função social do evento de oratória para a comunidade. A partir do exposto, percebemos que essa prática de linguagem cumpriu com o seu propósito e, por meio dos textos apresentados pelos alunos, foi oportunizado um espaço para reflexão de problemáticas sociais relevantes, como o *bullying*, as relações pessoais na era tecnológica e a mulher no mercado de trabalho.

Os depoimentos afirmam a necessidade de propostas como a que apresentamos, dando espaço para a oralidade na sala de aula, envolvendo os alunos em contextos específicos de utilização da modalidade formal da língua portuguesa. Essa proposta pedagógica dialoga com Freire quando afirma que “vamos nos

fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2001, p. 40) e foi a partir dessa prática de linguagem, promovida pelo concurso de oratória, que os alunos puderam experimentar outras oportunidades de utilização da língua em contextos reais de utilização.

PALAVRAS FINAIS

O tema central deste trabalho são as práticas sociais de linguagem, realizadas por meio de diferentes gêneros discursivos. Buscamos demonstrar como, no contexto educacional, é possível abordar as diferentes práticas sociais de uso da língua, com atividades que envolvam os estudantes para a leitura, produção e reescrita de texto e a oralidade, com função social, pois estava estabelecido a situação de interação, os interlocutores, o tema, gênero e as estratégias, atendendo à perspectiva interacionista e dialógica da linguagem, de acordo com os preceitos do Círculo de Bakhtin.

Os estudantes, motivados pelo concurso, buscaram leituras para munirem-se com o que dizer, além do trabalho interdisciplinar, tendo a possibilidade de contato com a temática em outra disciplina. Depois, organizaram o como dizer, por meio do gênero argumentativo-dissertativo, contribuindo para a compreensão da organização desse gênero, que é o mesmo utilizado na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escrita não se encerra na primeira versão, por compreendermos como trabalho, passamos pelas etapas de reescrita e adequação do texto. Feita a seleção dos alunos que iriam para o concurso de oratória, de forma democrática dos representantes de cada turma, passamos para a etapa em que os estudantes desenvolveram os aspectos relacionados à oralidade, para participação no concurso. Mesmo que somente dois alunos por turma participaram da etapa final, os demais acompanharam todo o processo de ensaio, dando sugestões para que a apresentação do colega melhorasse.

Compreendemos que nem sempre é possível organizar um evento com tal magnitude nas instituições escolares, mas

acreditamos que é possível adequar as atividades pedagógicas de forma a trabalhar as práticas de linguagem com função social real, adequando às possibilidades de cada docente e instituição, de forma que o estudante possa agir socialmente, participar das manifestações linguísticas em uso, considerando os fatores como as convenções sociais, as intencionalidades e os elementos contextuais responsáveis pela significação dessa linguagem. Assim, quanto mais o estudante compreender o caráter dialógico e interacional da linguagem, com atividades que ampliem seu acesso aos bens culturais, às diferentes práticas sociais de uso da linguagem, maior é a capacidade desse estudante de agir no mundo letrado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].
- BAUMGÄRTNER, C. T. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre a oralidade na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 43-76.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-78.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conheça as cinco competências cobradas na redação do Enem*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>. Acesso em: 26 set. 2022.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2022.

COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. *Gêneros de texto/discurso: e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-34.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I (org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1996. p. 69-75.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: BRAIT, B. (org.), *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2007. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. In: YAEGASHI, S. F. R. et al. (org.). *Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba: CRV, 2016. p. 41-60.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

LEITURA VISUAL DE TIRINHAS: AMPLIANDO OS CAMINHOS DA LEITURA EM SALA DE AULA

Alex Meneghete Vaz
Ana Caroline Montrezol Diniz¹

Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. *Qualquer fenômeno ideológico sógnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], grifo nosso)

INTRODUÇÃO

Compartilhar experiências sobre as ações docentes em sala de aula é uma forma de difundir movimentações pedagógicas e metodológicas que ocorrem durante as aulas, principalmente porque os mais interessados nessas práticas são os demais colegas de profissão. Porém, compartilhamos estas experiências com base na Concepção Dialógica de Linguagem², a qual manifesta que a natureza da palavra – “[...] produto ideológico que é resultado de

¹ Mestra em Letras (UNIOESTE-PR). Professora da Educação Básica no município de Santa Helena-PR e pesquisadora nas áreas de fonética e fonologia, que auxiliou o professor Alex Meneghete Vaz na estruturação das atividades de leitura de gêneros verbo-visuais, na turma do 4º ano – Ensino Fundamental; por esse motivo, tornou-se também autora deste capítulo.

² Vale ressaltar que, aos olhos de Bakhtin (2003), os discursos possuem proximidades e/ou similaridades entre si, porque dialogam em maior ou menor grau entre o que já fora enunciado e o que ainda será proferido em algum contexto social, cultural e histórico. Além disso, essa concepção também revela que os sujeitos não podem ser considerados adões bíblicos do ato enunciativo, uma vez que só estão sozinhos no mundo quando nascem ou quando morrem, fora isso, estão em constante processo de *interação e enunciação*, o que os efetiva como indivíduos sociais.

um processo de interação na vida real” (CORDEIRO, 2022, p. 148) – é um ato recíproco entre os sujeitos, de acordo com Volóchinov (2018 [1929]). Isso significa que, ao fazermos uso da linguagem, partilhamos momentos de interação entre sujeitos sociais, históricos e culturais – uma tríade distinta, contudo complementar e indissociável.

Por conta dessa necessidade de dividir tais experiências, estou aqui para, justamente, mostrar como os estudos do Círculo de Bakhtin me auxiliaram nas minhas práticas em sala de aula. Nesse contexto, estou falando especificamente da prática de leitura visual de gêneros em quadrinho, sendo o gênero tirinha/tira trabalhado com discentes do 4º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – de uma escola municipal de Assis Chateaubriand-PR.

Antes de iniciar a partilha dessa experiência pedagógica, gostaria de mencionar dois momentos que foram importantes para que eu pudesse alcançar o mínimo de conhecimento com vistas a trabalhar com a leitura em sala de aula como uma atividade realmente voltada para a interação entre os sujeitos. Pretendi diminuir o enfoque na leitura como simples exercício de decodificação das palavras, e transformar tal prática em um exercício concreto de interação.

A primeira vez que tive contato com a prática de leitura pelo viés bakhtiniano, além, é claro, dos estudos que já havia realizado de algumas obras do Círculo, foi em uma aula do Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM)³. Neste primeiro momento, aprendi o quão a leitura pode transpor a materialização linguística, tornando-a uma atividade voltada para a comunicação, ou seja, a leitura como uma prática de linguagem integral, contextual e com valores enunciativos e discursivos.

A segunda vez ocorreu dois anos depois, em 2022, no Curso de Formação Continuada: A Concepção Dialógica de Linguagem e

³ Aula corrida no dia 17 de setembro de 2020, na disciplina do Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste denominada Gêneros Discursivos, ofertada pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

suas Reverberações no Ensino de LP, também idealizada e gerida pela professora antes mencionada. E foi durante este curso que tive a oportunidade de compreender diversos conceitos-chave da concepção do Círculo de Bakhtin, como dialogismo e discurso, ideologia, signo social e ideológico etc. e a Concepção Dialógica de Linguagem voltada para as práticas orais, leitura/escuta, análise linguística/semiótica e de produção textual.

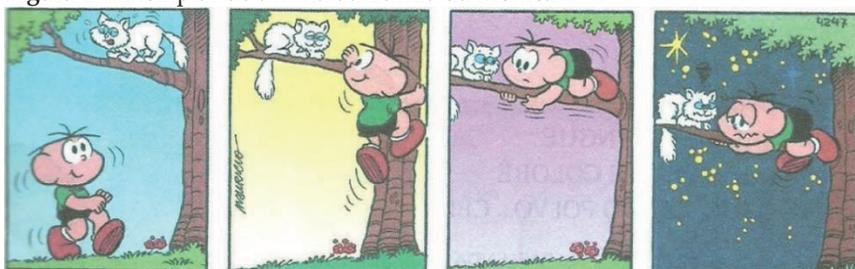
Ambos os momentos foram importantes para que eu conseguisse trilhar caminhos pedagógicos que dessem a mim, como professor da Educação Básica, e aos alunos uma forma de trabalhar com os textos em sala de aula sem pretextos gramaticais ou metalinguísticos de quaisquer naturezas que fossem. Para a minha surpresa e felicidade, obviamente, tive resultados que superaram as expectativas e os objetivos. Por isso, darei, a partir de agora, dois depoimentos sobre a leitura em sala de aula sob o viés bakhtiniano. Passemos para as declarações.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA

Para o dia 29 de abril de 2022, eu havia planejado uma aula a partir de um gênero discursivo em quadrinho, no caso, tirinha, especificamente uma da Turma da Mônica, de Mauricio de Souza. A sequência metodológica dessa aula pairava na tentativa de leitura de um exemplar do gênero tirinha, inicialmente averiguando se os alunos sabiam ler a tirinha em seus aspectos visuais, que fazem parte do contexto de enunciados concretos⁴ do referido gênero. A tirinha em questão é a apresentada na

⁴ Neste trabalho empregarei enunciado concreto e texto como sinônimos.

Figura 1 – Exemplar de tirinha da Turma da Mônica



Fonte: Sousa ([19--?])

Em um primeiro momento, assim como ensinou o prof. Menegassi na aula anteriormente mencionada, informei aos discentes que iríamos trabalhar com o gênero tirinha e que entregaria um exemplar desse gênero para que pudessem ter contato com esse tipo de texto. Após a entrega dos textos, pedi para que eles lessem silenciosamente. Foi neste momento que alguns alunos me questionaram: *mas professor, não tem texto aqui?*⁵ Esse tipo de questionamento mostrou que os alunos concebem texto, no âmbito escolar, apenas como material escrito. Mostrou também certo estranhamento quanto à leitura de imagens. Não sabiam que as imagens também podem ser lidas. Em textos de vários gêneros discursivos as imagens é que fazem o contexto ser claro e objetivo. Então, pedi para que eles tivessem calma e observassem, então, as imagens, já que não havia texto escrito. Com um pouco de receio, os alunos continuaram a observar a tirinha.

Depois, pedi para que levantassem as mãos aqueles que gostariam de fazer a leitura da tirinha, mas que haveria uma condição para isso, eu daria três chances para que eles tentassem ler o texto, assim como foi ensinado na primeira e na segunda aula do prof. Menegassi. Nesse momento, para a minha alegria, duas alunas se arriscaram a participar da atividade, visto que este tipo de leitura, de gêneros verbo-visuais, exige que o aluno já saiba que a imagem faz parte do contexto de produção textual, o que nem sempre acontece, pois eu já havia percebido que meus alunos

⁵ Acrescentaremos as falas parafraseadas dos alunos em *itálico*.

sempre iniciavam as leituras de tirinhas pelo texto escrito, sem mencionar em nenhum momento as imagens. Isso se deve, na maioria das vezes, pelo fato de os professores não possuírem bases teórico-metodológicas ⁶ que abarquem o todo enunciativo-discursivo, escrita/oralidade e imagem/figura/gestos etc.

A primeira aluna começou, mesmo que timidamente, a descrever as ações do personagem Cebolinha na tirinha, mas sem muitos detalhes. Já a segunda, declaradamente leitora assídua das historinhas da Turma, elaborou uma descrição um pouco mais aprimorada, detalhando os acontecimentos, como o passeio de Cebolinha por um parque e a percepção do menino ao passar pela árvore e identificar que Mingau, o gato de estimação da personagem Magali, estava com medo.

Como parte dessa proposta de leitura, resolvi, então, após as tentativas das alunas, refletir com a turma que sobre a existência de gêneros discursivos visuais, os quais são produzidos por meio de imagens, e que podem ser lidos dentro de um determinado contexto, sendo, portanto, interpretável. Para reafirmar tal ideário, Brait (2013) relata que as concepções do Círculo de Bakhtin tornam os estudos da linguagem mais amplos, fazendo com que as mais diversas semioses (produção de signos significativos) se combinem para compor a significação.

Em seguida, realizei uma leitura da forma mais detalhada possível para que eles compreendessem uma forma viável de ler a referida tirinha. As feições dos alunos eram as mais variadas, desse modo percebi que nenhum deles havia tido contato com leituras verbo-visuais até aquele exato momento.

⁶ Nesse sentido, penso ser importante enfatizarmos as bases teórico-metodológica dos trabalhos pedagógicos com a linguagem em sala de aula, visto que utilizamos documentos norteadores que contemplam a terceira concepção de linguagem, isto é, a linguagem com o objetivo de interação entre os indivíduos. Para isso, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2020), documento que norteia a proposta pedagógica curricular dos municípios do oeste do Paraná (54 municípios), utiliza como base os conceitos de Bakhtin (2003 [1979]).

Assim, pedi novamente para que levantassem as mãos aqueles que gostariam de refazer a leitura visual da tirinha. Nesse momento, vários alunos se empolgaram e fizeram suas tentativas, umas com mais e outras com menos detalhes, porém todas as leituras visuais possíveis.

Essa primeira prática de leitura visual de um gênero em quadrinhos nos mostrou o quanto é essencial trazer tais recursos para sala de aula. Os alunos compreenderam, em especial, que texto não é somente um aglomerado de letras formando sílabas que, conseqüentemente, formam palavras, períodos, parágrafos, mas que tudo que faz sentido, dentro de determinado contexto de interação/comunicação discursiva, pode e deve ser considerado um texto.

Passados alguns meses, evidentemente sempre relembrando os alunos sobre as questões relacionadas aos gêneros verbo-visuais – os quais são compostos por outros recursos linguísticos além do texto escrito, como imagens, figuras, cores, marcas notacionais⁷ etc. – mais especificamente no dia 17 de agosto de 2022, realizei outra leitura de um gênero em quadrinho, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Exemplar 2 de tirinha da Turma da Mônica



Fonte: Sousa (2001)

⁷ Marcas notacionais são elementos que constroem significado em textos verbo-visuais, principalmente em tirinhas, charges, cartuns e histórias em quadrinhos. A exemplo disso, as linhas ao redor das personagens, as quais demonstram movimentos.

Na aula em que eu trouxe a tirinha acima, tive a ideia de entregar-lhes uma imagem em preto e branco. O objetivo principal era o de deixar a imaginação dos alunos “voarem alto”, porque, além da leitura visual da tirinha, os alunos precisariam colorir a imagem segundo a imaginação de cada um. Foi uma aquarela de cores. A maioria dos discentes coloriu as personagens sem aquela padronização das tirinhas, justamente pelo incentivo que dei no momento da pintura.

Para relembrarmos a leitura de textos visuais, pedi para que os alunos lessem a tirinha da forma como imaginavam a narrativa. Percebi, durante a leitura, que houve maior riqueza de detalhes quando comparada à leitura da primeira tirinha, que realizamos no dia 29 de abril. Por exemplo, segue uma das leituras que obtivemos nessa aula:

Magali estava passeando pelo parque quando, de repente, viu Mônica sentada debaixo de uma árvore lendo um livro. Magali, que vive com fome, resolveu pregar uma peça em Mônica com o objetivo de fazer com que a amiga suba na árvore para ela. Então, Magali solta um grito bem alto – “booooo” – e Mônica leva um susto muito grande, joga o livro no chão e vai parar em cima da árvore. Magali, com a cara de quem não sabia de nada, disse: – Aproveita que você está aí e me joga uma maçã! Mônica faz uma cara de quem ficou muito brava (Fala parafraseada de uma aluna⁸).

Essa leitura e, conseqüentemente, interpretação demonstram o quanto a aluna evoluiu com relação à leitura visual do gênero tirinha, visto que, no início das atividades com a leitura de gêneros verbo-visuais, no começo do ano letivo, a discente necessitava de mais tempo para elaborar sua interpretação visual e atrelá-la à parte escrita, quando havia, claro. Mas o que me deixou mais eufórico foi o pedido que esta mesma aluna me fez após sua leitura. A aluna solicitou que

⁸ Vale mencionar que todas as falas aqui parafraseadas foram anotadas em meu diário de classe e só não foram transcritas *ipsis litteris* por conta de algumas incoerências nas falas das alunas, o que ocorreu justamente porque estavam em um processo de aprendizagem.

eu a deixasse, junto a outras colegas de turma, dramatizar a tirinha para os demais coleguinhas. Prontamente, permiti a teatralização.

As alunas colocaram uma carteira em frente ao quadro, uma delas pegou um livro e se sentou ao lado da carteira enquanto a outra se escondia para simular a ação de assustá-la. Já uma terceira aluna ficou responsável pela leitura da tirinha para que as outras pudessem simular a narrativa. Tal atitude fez com que os demais alunos se animassem em realizar outras dramatizações. A diversão em sala de aula estava garantida, pois percebi a animação advinda de toda a turma. Afinal, que criança não gosta de uma aula (in)disciplinarizada⁹?

Esses dois relatos sobre a aplicação da concepção de leitura sob o viés bakhtiniano, em que o leitor toma sua posição ativa diante do enunciado concreto e avalia todos os possíveis elementos linguísticos e não linguísticos para formar a significação do texto, não têm como intuito perpassar por teorias do Círculo de Bakhtin, mas sim promover um diálogo informal, sem perdermos a cientificidade dos estudos relacionados a práticas didático-pedagógicas na Educação Básica.

Para relatarmos os efeitos obtidos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes a partir das aulas pautadas pelos estudos bakhtinianos, concordamos com Angelo e Menegassi (2022), os quais revelam que, a partir da Linguística Geral, surgiram as demais vertentes dos estudos linguísticos e, no caso da leitura, chega-se

[...] à concepção de texto como materialização e unidade básica de manifestação de discurso, via gênero discursivo, e às condições sócio-históricas-culturais-ideológicas em que é produzido, proposta que voga na

⁹ Aqui, é preciso fazer um contraponto entre a palavra “disciplinarizada” e o termo que utilizei – (in)disciplinarizada. No meu entendimento, uma aula disciplinarizada é aquela que segue à risca o planejamento do professor, sem alterações ou desvios daquilo que fora planejado para determinada aula. Já o termo (in)disciplinarizada está relacionado a mudanças necessárias no planejamento com o intuito de implementar o interesse do aluno enquanto a aula está sendo executada. Isso se deve à flexibilidade do planejamento escolar, o que faz com que a aprendizagem fique mais flexível e torna o aluno protagonista dos processos de ensino e de aprendizagem.

atualidade como característica principal do conceito de leitura difundido nas escolas brasileiras (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 13-14).

Nessa perspectiva, percebi que a leitura baseada em um campo dos estudos linguísticos, com base na Concepção Dialógica de Linguagem, trouxe novos caminhos a serem trilhados pelos estudantes da minha turma de 4º Ano com relação à leitura de textos verbo-visuais, visto que as práticas de leitura de gêneros multissemióticos nunca mais foram as mesmas em sala de aula, pois os alunos compreenderam a importância que todos os elementos da produção textual têm para que ela faça sentido e não se perca contextualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar tais relatos é uma forma de incentivar os docentes a trabalharem com a interação por meio dos gêneros discursivos no ambiente escolar. É preciso que os alunos compreendam o motivo de se produzir um texto voltado para a real interação entre os sujeitos que os circundam.

Ler e escrever não precisam ser automatizados em duas dicotomias: ler para decodificar e escrever como um mero exercício de escrita. Aqui, cabe também mencionarmos que, muitas vezes, o trabalho com os textos são pretextos para exercícios de interpretação, nos quais são dadas opções a, b e c para que o aluno marque a opção correta, desembocando no que conhecemos como os famigeros “professores Pinterest”, isto é, aqueles que reproduzem, na maioria das vezes, atividades já planejadas e prontas da referida rede social de compartilhamentos, justamente pela facilidade. Sendo assim, é preciso pensar na formação crítica dos nossos alunos, não em uma formação automatizada. Nesse sentido, o importante é que a aprendizagem alcance o objetivo de o aluno compreender/interpretar o texto em sua essência comunicacional.

REFERÊNCIAS

- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Proposta pedagógica curricular: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)*. Cascavel: Assoeste, 2020.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). *Leitura e Ensino de Língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-14.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 261-306.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.
- CORDEIRO, R. Q. F. Palavra. In: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (org.). *Diálogos em verbetes: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- SOUSA, M. [Turma da Mônica #4297]. [S. l.]: Mauricio de Sousa Produções, [19--?].
- SOUSA, M. [Turma da Mônica #7243]. [S. l.]: Mauricio de Sousa Produções, 2001.
- VOLÓCHINOV, V. N. *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. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

REFLEXOS E REFRAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LEITURA E ESCRITA COM A TEMÁTICA “VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER”

Lorena Brito de Castro
Michelly Dayane Soares Nogueira

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de língua materna tem sido um tema bastante discutido por muitos teóricos, professores e pesquisadores da Linguística Aplicada. Isto porque, refletir, elaborar e ressignificar esse processo precisa ser um hábito, um ato de resistência frente às barreiras internas e externas à escola, que se intensificaram ainda mais no período pós-pandemia. Agora, parece que precisamos nos apropriar das novas teorias para planejar passos que estejam de acordo com os caminhos que buscamos, a fim de minimizar lacunas que se tornaram ainda maiores após o período de ausência dos alunos na escola.

Porém, como e quais estratégias devemos utilizar para que nossos educandos compreendam o uso da língua(gem), para além de uma visão tradicional? Como proporcionar atividades que favoreçam a compreensão do “jogo” de sentidos presentes nos enunciados orais e escritos? Como desenvolver as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contínua, sistematizada e significativa? Como trabalhar a criticidade, sem deixar o lúdico de lado?

São muitos os questionamentos, incertezas e dúvidas que nos constituem. Contudo, a vontade de fazer a diferença na vida de nossos alunos nos aproxima mais ainda. Por isso, ressaltamos que não temos a pretensão de apresentarmos uma fórmula mágica para o trabalho com as práticas de linguagem (oralidade, leitura, análise

linguística e escrita), mas de discorrermos reflexivamente acerca de uma experiência, sob a perspectiva Dialógica da linguagem, a partir do trabalho com o gênero miniconto, cuja temática foi “Violência contra a mulher”. Dessa forma, esperamos que este diálogo o(a) incite, cada vez mais, a tecer novos elos do saber em sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Além disso, almejamos que - ao longo desta nossa interação - ao refletir e refratar saberes, dúvidas, incertezas, anseios, você se sinta encorajado a permanecer aqui, pois acreditamos que juntos, vamos conseguir tirar algumas “pedras do meio do caminho” e Fazer da “aula de Português” um encontro de interação, de ampliação dos horizontes social, cultural e de (re)constituição de nossas identidades. Por isso, destacamos que este diálogo adquire um caráter de “incompletude”, à medida que almeja a sua participação como um interlocutor ativo, que lê para compreender, mas também para acrescentar, discordar, ressignificar, refutar, de forma consciente, crítica, reflexiva e transformadora.

Primeiramente, apresentamos o contexto em que nosso Projeto de leitura e escrita foi sendo construído, bem como os nossos objetivos. Depois, discorreremos brevemente, relatando e refletindo, sobre os cinco módulos intitulados: 1) Oralidade em interface com outras linguagens; 2) Leitura do enunciado como processo dialógico; 3) Conteúdo temático; 4) Entre escrita e reescrita, o broto da contrapalavra e 5) Divulgação.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

O mapa logo abaixo ilustra bem essa nossa jornada para além do quadro branco:

Figura 1 – Mapa do percurso realizado



Fonte: elaborado pelas autoras

Pelo mapa do nosso percurso, o processo de ensino e aprendizagem delineou-se dialogicamente, pois do início ao fim do projeto a interação discursiva e social foi fundamental. Destacamos que o projeto foi concebido no contexto de uma disciplina¹ do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará e ampliado no âmbito do Projeto de Pesquisa² “As práticas de linguagem a partir da concepção dialógica de língua(gem) e sua abordagem sociológica, valorativa e ideológica” (UFPA). Nesse sentido, nos apropriamos de muitas leituras teóricas (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; BAKHTIN, 2011 [1979]; GERALDI, 2013; OHUSCHI, 2013; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; POLATO; BELOTI; MENEGASSI, 2020; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020). Desenvolvemos reflexões acerca de atividades de oralidade, leitura, análise linguística e escrita já elaboradas e/ou implementadas por nós mesmas e por outros colegas de profissão e, entre muita escrita e reescrita, elaboramos o projeto “Nas entrelinhas

¹ Ministrada pela professora Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

² Coordenado pela professora Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

do miniconto: projeto de leitura e escrita com foco na valoração para a construção de sujeitos éticos, reflexivos e críticos”.

Além disso, a proposta pedagógica, voltada para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental - anos finais, foi elaborada por três professoras do ensino básico, discentes³ do Programa de Pós-Graduação já citado. A implementação se deu em duas escolas das redes públicas estaduais, do Amapá e Pará. Contudo, ressaltamos que para esta interação, vamos nos dedicar ao relato da implementação na escola do Pará, situada no município de Ananindeua. Havia, na turma em que foi implementada a proposta, 36 alunos, os quais, em virtude de preservação de suas identidades, foram orientados a colocar nas atividades o nome de mulheres que admirassem. Daí surgiram: Dilma, Jojo Todinho, Maju Coutinho, Alice Fleury, Fafá de Belém, Kylie Jenner, Maisa Andrade, entre outras.

Para a elaboração do projeto de leitura e escrita nesse viés dialógico, inicialmente pensamos em um tema de relevância social com o intuito de trabalharmos valores humanos por meio da linguagem. Explicamos, então, que a escolha do tema se deu em razão das intensas, graves e repugnantes denúncias (e silenciamentos) acerca da violência contra a mulher que dispararam no contexto de pandemia, face a outras realidades escancaradas nesse período: a mulher como arrimo de família, a perda de trabalho e a responsabilização pela criação/educação dos filhos. Nesse sentido, para levarmos os alunos às reflexões sobre os valores erigidos entorno da ideia que se tem de mulher, considerando a realidade de violência, partimos do gênero discursivo miniconto. Destacamos que tal gênero já estava previsto no nosso plano anual de ensino.

Ademais, esclarecemos que nosso projeto teve duração total de 25 horas- aula de 45 minutos e foi dividido em cinco módulos em contexto de aprendizagem no formato presencial regular. Na

³ Gercilene Vale dos Santos, Lorena Brito de Castro e Michelly Dayane Soares Nogueira, respectivamente, doutoranda e mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA.

implementação, utilizamos ferramentas tecnológicas como televisão, computador, projetor, celulares, aplicativos de gravação de áudio e vídeo, bem como cadernos, apostilas com atividades e fichas de autoavaliação.

Não estamos querendo dizer que foi uma tarefa fácil, pois é importante destacarmos que o projeto, entendido como um enunciado concreto, não estava pronto em nossas cabeças e, assim como toda escrita requer reescrita, elaboramos e reelaboramos o projeto várias vezes, o que nos fez refletir na prática sobre a importância de escrever, revisar e reescrever um texto. Dessa forma, resgatamos o que deu certo em outras ocasiões e acrescentamos novas propostas e estratégias, para preenchermos algumas lacunas das incertezas que surgiram não somente na construção do projeto, mas ao longo de nossa trajetória profissional.

A seguir, delineamos os módulos do projeto e convidamo-lo a refletir conosco sobre a implementação dessas etapas.

MÓDULOS DE ATIVIDADES

Apresentamos, em seguida, um breve relato de como se deu a implementação dos módulos do projeto, bem como algumas reflexões nossas, enquanto professoras-pesquisadoras, sobre as atividades desenvolvidas.

Primeiro Módulo - Oralidade em interface com outras linguagens

Nesse módulo, foram desenvolvidas atividades prévias à leitura do texto enunciado “Porém igualmente” (COLASANTI, 1999), de Marina Colasanti, na expectativa de diagnosticarmos uma avaliação social inicial sobre a temática. Em tal momento, precisávamos iniciar com questões que estimulassem a ativação de conhecimentos prévios sobre problemas sociais e históricos, como a “violência doméstica”. Para tanto, nossos alunos foram estimulados oralmente a refletir sobre suas próprias vivências e

cenários sociais a partir de perguntas orais e leitura de enunciados da esfera jornalística.

Na primeira etapa - *Checando conhecimentos prévios* - deste módulo, com o objetivo de aproximarmos nossos alunos do tema trabalhado, foram feitas perguntas mais gerais sobre a leitura de textos jornalísticos e interesses em determinadas temáticas atuais, como violência em geral e a violência contra a mulher, a partir de perguntas, como:

1. Quais tipos de notícia mais chamam sua atenção?
2. Sobre a violência. Você acha que houve aumento ou diminuição do índice de violência geral?
3. E a violência doméstica, na sua opinião, aumentou ou diminuiu?
4. E no seu bairro, há casos de violência doméstica?

A respeito das perguntas, muitos de nossos alunos comentaram sobre já terem presenciado ou escutado falar sobre algum tipo de violência contra a mulher nas proximidades de suas residências. Com isso, percebemos, também, que os educandos começaram a estabelecer as primeiras relações dialógicas com o tema tratado.

Em seguida, apresentamos, por meio de aparelho projetor, duas manchetes sobre violência contra a mulher. Nessa ocasião, foram dirigidas aos alunos perguntas orais sobre os dados das manchetes. Tal procedimento teve como objetivo, além da ativação do conhecimento prévio, a ampliação de repertório e apropriação da temática em questão:

Para exemplificarmos, veja algumas questões orais a partir da leitura de uma das manchetes:

Figura 2 – Manchete 2

Notícias > Brasil

Taxa de violência contra a mulher cresce em até 97% na pandemia

Brasil por: **Letícia Mota** | 07/03/2021 às 21:57

Índice foi verificado no Pará, um dos estados pesquisados por fórum. Vítimas sofrem com isolamento

Fonte: Fonte: SBTnews. Disponível em: <https://www.sbtnews.com.br/noticia/brasil/162706-taxa-de-violencia-contra-a-mulher-cresce-em-ate-97->

1. De acordo com a manchete 2, qual o percentual de aumento da violência contra a mulher?
2. Por que você acha que houve esse aumento tão expressivo?
3. Qual pode ser o fator determinante para esse aumento?

Na etapa 2 - *Apreciação de mídia* - deste módulo, apresentamos o vídeo da campanha de combate a esse tipo de violência (Alok e MCs), com o objetivo de instigarmos os alunos não só a refletirem mais sobre esse tipo de violência, como informá-los sobre as formas de combate e denúncia, tendo em vista que o número para denúncia (180) é amplamente divulgado no material.

Figura 3 – Vídeo 180



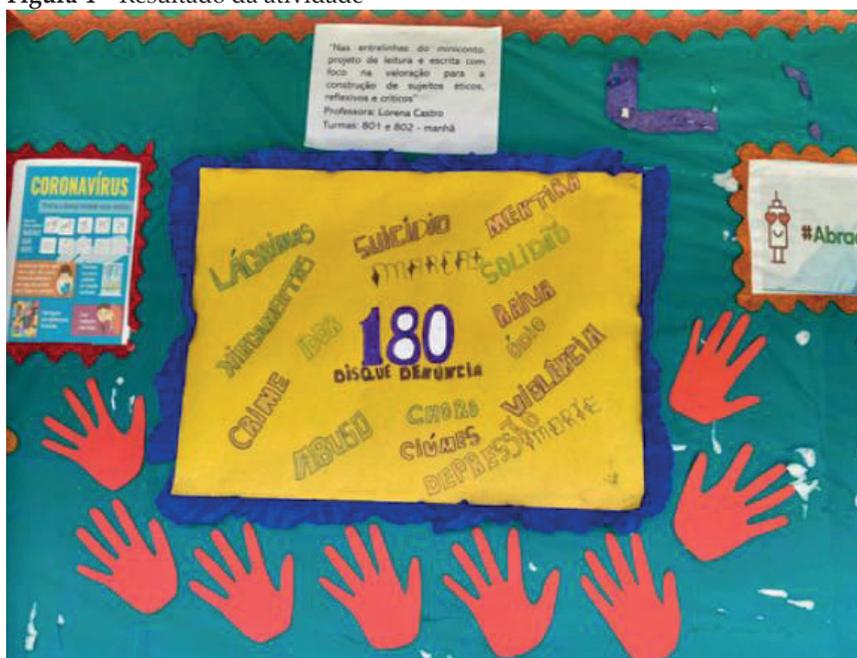
Fonte: Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LhV_q499nGA

Ressaltamos que os alunos gostaram bastante da música, pois acharam-na chamativa e com um ritmo bem atual. Além disso, durante a apresentação, foi possível observarmos que emoções afloraram... alguns alunos mostraram-se indignados, outros chocados e outros, ainda, choraram emocionados com as histórias retratadas no vídeo.

Para finalizarmos este primeiro módulo, desenvolvemos uma avaliação diagnóstica com o intuito de verificarmos a avaliação social inicial a partir da produção de uma nuvem de palavras, cujo mote foi a seguinte questão: *O que vocês pensam sobre a violência contra a mulher?*

A figura seguinte registra o resultado alcançado com esta atividade:

Figura 4 – Resultado da atividade



Fonte: acervo pessoal das autoras

A partir da análise da nuvem de palavras elaborada pelos alunos, percebemos que os discentes puderam refratar suas visões de mundo, suas projeções valorativas iniciais acerca da temática, além de refletirem sobre seus posicionamentos axiológicos. Assim, diante de todo o extraverbal acionado durante as etapas do módulo, consideramos que essa atividade se revelou como um importante momento de construção e consolidação das primeiras ideias sobre o tema. Além disso, no que tange à nossa prática, observamos que o trabalho com a oralidade, de maneira sistematizada e dialógica, pode render potentes resultados nas nossas salas de aulas.

Segundo Módulo - Leitura do enunciado como um processo dialógico

Nesse módulo, nosso objetivo foi, a partir das leituras do miniconto *Porém Igualmente*, de Marina Colasanti, questionar, oralmente, os alunos sobre a compreensão mais ampla do texto, bem como identificar se eles conseguiam fazer a relação do texto lido com as manchetes trabalhadas no módulo anterior. Para isso, seguimos as seguintes etapas:

- a) Leitura do miniconto;
- b) Reflexão sobre o contexto de produção;
- c) A constituição dialógica por meio de questões orais.

Dessa forma, disponibilizamos aos alunos cópias do texto e orientamos que realizassem, primeiramente, a leitura de forma silenciosa. Em seguida, escolhemos, aleatoriamente, três alunos para fazerem uma leitura dramatizada, mais expressiva. Por fim, realizamos a leitura oral do enunciado, buscando ressaltar a importância da entonação expressiva, para a compreensão dos efeitos de sentido. Vejamos o texto enunciado trabalhado:

Quadro 1 – Texto de Marina Colasanti

PORÉM IGUALMENTE
É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando. É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando. Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.

Fonte: Colasanti (1999)

Destacamos também que apresentamos um breve recorte da biografia da autora e a contextualização histórica da obra na qual está contido o texto em estudo por entendermos que o trabalho com a dimensão social (ou extraverbal) de um texto enunciado, conforme defende Volochinov (2017 [1929]), é fundamental para a compreensão do todo. Em seguida, as perguntas orais favoreceram

a constituição temática, pois, nessa fase, precisávamos entender se os alunos demonstrariam compreensão do silenciamento das vozes sociais diante da opressão masculina sobre o gênero feminino no ambiente doméstico, como:

1. Qual a relação entre o miniconto e as manchetes lidas?
2. Que personagens sociais o miniconto que acabamos de ler apresenta?
3. Que fatos/acontecimentos sociais são evidenciados pelo miniconto?
4. Como é apresentada a personagem feminina no miniconto?
5. Levante hipóteses: o que as vítimas de feminicídio mostradas na Manchete 1 poderiam ter em comum com D. Eulália?

Nesse momento, ao evidenciarmos que a temática feminista era algo que estava muito presente na obra de Marina Colasanti, a aluna Kylie Jenner (pseudônimo) soltou um sonoro “Ahhh eu odeio o feminismo!”. Por um instante, a turma toda emudeceu. Depois da surpresa diante da fala inesperada, refletimos que esse enunciado ecoou na sala como uma necessidade de se abrir um (ou vários) parêntese(s) para falar sobre o feminismo e todas as conquistas das mulheres ao longo das décadas.

A avaliação desse módulo constituiu-se como diagnóstica e formativa, pois nosso objetivo foi verificarmos como os alunos se inter-relacionariam com o tema, o que já sabiam e o que podiam ampliar. Desse modo, foi observado que, apesar de terem se mostrado muito participativos, a leitura colaborativa não atingiu a entonação expressiva que se esperava, talvez pela falta da prática desse tipo de atividade nas nossas aulas. Quanto às perguntas orais, os discentes, em geral, identificaram, de forma tranquila, a temática do miniconto e estabeleceram uma relação de proximidade entre o miniconto e o conteúdo das manchetes. A maioria também identificou as personagens sociais e os acontecimentos narrados no texto.

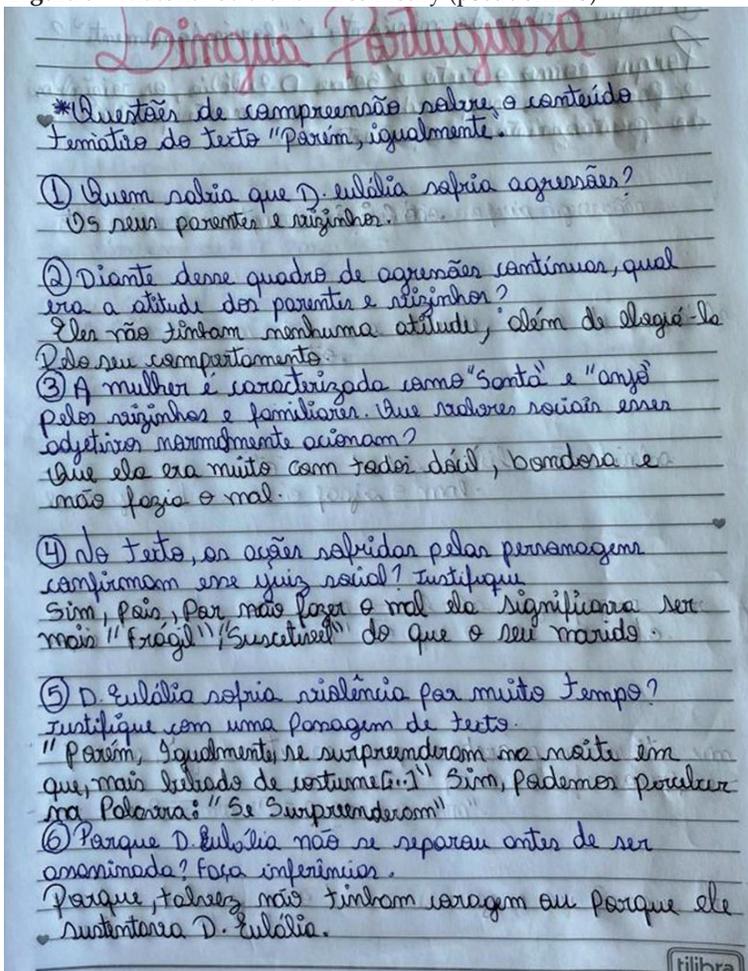
Terceiro Módulo - Conteúdo temático do miniconto

Nesse módulo, tínhamos como objetivo refletir sobre o tema a partir do dito e do não dito e sua relação com a valoração social abordada no miniconto. Para contemplar o objetivo proposto, dividiu-se o módulo em quatro blocos com questões de leitura. No bloco 1, propusemos questões de leitura com foco no conteúdo textual explícito e objetivamos desenvolver a compreensão temática do miniconto. No bloco 2 apresentamos questões de leitura com foco em questões epilinguísticas (GERALDI, 2013), dando ênfase a questões relacionadas à valoração, objetivando refletir sobre os efeitos de sentidos e a valoração social abordada sobre o tema no miniconto. No bloco 3 – Interpretação – as questões levaram o aluno a se posicionar em relação ao tema, e a assumir uma posição ética e valorada acerca da palavra. No bloco 4, as questões voltaram-se para a estrutura composicional do miniconto, visando levar o aluno a refletir sobre como poderia assumir a contrapalavra por meio do gênero em estudo.

No desenvolvimento desse, notamos diálogos mais evidentes entre os alunos, o que demonstrou maior interesse e conhecimento sobre a temática. Observamos, ainda, que no momento da atividade sobre as questões de leitura, relativas ao primeiro bloco, os alunos demonstraram bastante autonomia, fato que pode ter ocorrido devido à centralidade em conteúdos explícitos. Embora pareça desnecessário tal abordagem com pergunta cujas respostas eram possíveis de se identificar na superfície textual, consideramos esse momento crucial para o engajamento do aluno no processamento da leitura, pois permitiu a esse sujeito sentir-se mais confiante para ingressar em uma leitura mais profunda a partir de questões com foco na inferência textual e extratextual, que foram abordadas por meios de questões epilinguísticas na etapa seguinte.

Apresentamos um dos registros dessa primeira atividade escrita: material da aluna Alice Fleury (pseudônimo) – As demais atividades deste módulos encontram-se disponíveis no Apêndice 1:

Figura 5 – Material da aluna Alice Fleury (pseudônimo)



Fonte: acervo pessoal das autoras

Ainda sobre o interesse dos alunos com relação à temática, destacamos a seguir a arte com que a aluna Camila Pitanga (pseudônimo) nos presenteou:

Figura 6 – Arte da aluna Camila Pitanga (pseudônimo)



Fonte: acervo pessoal das autoras

No percurso do segundo bloco, observamos que os alunos começaram a ter mais dúvidas em questões de leitura cujo teor voltava-se para as axiologias sociais. Isso foi compreensível e esperado, pois sabemos que essa forma de propor questões, principalmente em virtude do vocabulário usado, não é comum, ainda, no universo escolar. Nesse contexto, a mediação docente, explicando questões relacionadas a conteúdos de ordem gramatical abordados de forma epilinguística (GERALDI, 2013), foi crucial. Evidenciamos, dessa forma, que tal abordagem requer um professor conhecedor do viés teórico que embasa suas propostas de ensino e aprendizagem para que ele, efetivamente, ajude o aluno a construir os sentidos permitidos pelo texto.

As mediações foram realizadas por meio de diálogos com os alunos e buscaram levá-los a refletir sobre as escolhas das marcas linguístico-enunciativas e seus efeitos no texto. Nas questões de interpretação, bloco 3, os alunos já demonstravam mais autonomia no que se refere às terminologias: entonação, valor social, juízo social, mas ainda havia a necessidade, algumas vezes, de confirmação com a professora.

Quanto ao último bloco, sobre a estrutura composicional do gênero, apresentamos aos alunos outros minicontos⁴ com a mesma temática, visando enfatizar a importância da escolha do léxico e explicando que, com o uso de poucas palavras, os autores utilizam recursos que visam à rapidez da leitura, sem comprometer a constituição dos enunciados. Nessa etapa, os alunos desenvolveram as atividades de forma mais tranquila, denotando mais habilidade e autonomia.

Veamos mais um registro de atividade desse módulo. Material da aluna Dilma (pseudônimo):

⁴ Os outros textos utilizados foram “Enganada”, de Vanuza Duarte ([19--?]), e um miniconto sem título sobre a crueldade do machismo na relação conjugal, de Dalton Trevisan (SATO, 2000).

Figura 7 – Material da aluna Dilma (pseudônimo)

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA
NAS ENTRELINHAS DO MINICONTO: projeto de leitura e escrita com foco na
valorização para a construção de sujeitos éticos, reflexivos e críticos

Etapa 2 – Questões de análise linguística (continuação)

8. Releia:
“Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.”
“Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando.”
Nos trechos recortados acima, a forma verbal “diziam” está no pretérito imperfeito do modo indicativo.

a) Que sentido, o emprego dessa forma verbal sugere quanto às ações dos vizinhos e parentes?
Os vizinhos e parentes diziam mais de omittiam.

b) Que falas sociais (ditados populares) relacionados ao verbo diziam são acionadas no contexto extraverbal, ou seja, no meio social?
Briga de marido e mulher ninguém vê a colher.

c) Que tom a opção pela forma verbal “diziam” deixa entrever no texto: preocupação, distanciamento ou envolvimento com a situação? Por quê?
Distanciamento os vizinhos de D. Eulália faziam só observando.

9. Agora observe as formas nominais no gerúndio: “apanhando” e “sangrando”.
a) O que elas revelam quanto às ações do marido?
Agruções

Fonte: acervo pessoal das autoras

Nesse módulo 3, buscamos propor questões que instigassem o aluno a compreender estratégias de leitura da palavra do “outro” para formar a sua contrapalavra. As respostas evidenciaram diferentes níveis de proficiência dos alunos no que diz respeito a práticas de leitura. No entanto, consideramos que a grande maioria deles não apresentou muitas dificuldades, fato que revela um nível satisfatório de amadurecimento da compreensão responsiva ativa discente.

Tendo em vista todos os saberes construídos a partir das práticas de linguagem desenvolvidas nos módulos anteriores, chegamos, finalmente, ao módulo da produção escrita.

Quarto Módulo - Entre escrita e reescrita, o broto da contrapalavra

Nesse módulo, antes mesmo de propor a atividade, compreendemos que o nosso papel fundamental seria o de desmistificar o próprio ato de escrever, desvincilhando-o da ideia de dom, de lampejo divino que desce sobre nossas cabeças ou de inspiração que surge na nossa alma, para disseminar naquelas mentes tão criativas, mas ao mesmo tempo tão inseguras de seu próprio potencial, a ideia de escrita como trabalho. Explicamos que o texto não está pronto na mente do escritor, pois a escrita, vista como um trabalho (MENEGASSI, 2016), é algo que deve obedecer a certas etapas, consideradas essenciais, e que tem o rascunho como princípio básico.

Além da compreensão da escrita como um trabalho, sabemos que a concepção interacionista concebe o enunciado sempre a partir de sua ancoragem social (VOLOCHINOV, 2018 [1929]). Nesse sentido, a proposta sugerida aos alunos para a produção escrita não poderia privilegiar os aspectos gramaticais, ortográficos ou estruturais do gênero. Assim, delineamos, como objetivo de aprendizagem para esse momento, desenvolver a contrapalavra por meio da escrita de minicontos, denotando compreensão e reflexão valorada sobre o seu dizer com relação ao tema “Violência contra a mulher” e os desdobramentos deste com relação ao empoderamento feminino.

Para tanto, explicamos aos alunos que, para alcançarem êxito na produção escrita, eles deveriam percorrer quatro fases essenciais que ratificam a noção de escrita como trabalho, a saber: **planejamento, escrita, revisão e reescrita**, conforme Menegassi (2016). Vale notar que as etapas anteriores dos módulos de oralidade e leitura foram o que permitiram um forte engajamento dos alunos no processo de apropriação do tema, munindo-os de conteúdo para desenvolver o seu próprio projeto de dizer, ratificando o que defende Geraldi (2013) sobre a importância de o aluno ter o que dizer.

A ideia, é claro, era fazer uma produção de texto na escola e não somente para a escola (GERALDI, 2013) ou, como é ainda mais recorrente nas aulas, para a professora, única interlocutora do texto, que tem a função de corrigir e devolver ao aluno. Estabelecemos, então, uma situação de comunicação real, em que as condições de produção não estivessem dissociadas do propósito da escrita. Explicamos que os alunos escreveriam textos para participarem de um concurso de minicontos e ainda que haveria a divulgação de todas as produções, a serem transformadas por eles em pequenos vídeos, em um canal da plataforma Youtube. A partir daí, você já deve imaginar: os alunos, bastante competitivos, se empolgaram muito e todos tinham o que dizer, ou melhor, escrever.

Com tantas ideias à deriva, você deve concluir que o planejamento do texto não foi uma tarefa fácil e menos ainda a escrita inicial dele. Notamos que, apesar do envolvimento do grupo, como enfatizamos, as primeiras ideias ficaram muito próximas de relatos pessoais ou pareciam meras cópias da obra de Marina Colasanti – texto base trabalhado. Contudo, compreendemos essa fase turbulenta como parte de um processo de aprendizagem – novos dizeres sendo (re)construídos. Assim, para minimizar tais problemas, trabalhamos, então, as características do texto literário, ficcionalidade, literariedade e explicamos brevemente aos alunos sobre o estreito limite entre o plágio e a intertextualidade.

Primeiros versos debruçados sobre o papel, havia chegada a hora da organização das peças do quebra-cabeça, momento em que o aluno deveria se dedicar a aprimorar sua palavra, conforme seu projeto, e começar a se constituir como aluno-autor. Nessa etapa, foi indispensável o nosso diálogo com eles – ao contribuirmos dialogicamente para que o projeto de dizer de cada um viesse à tona - e também entre os colegas de sala, que, muitas vezes, agiram responsivamente: um lia ao outro seu texto e as dicas vinham em seguida. Diante da linguagem direta e objetiva apresentada nos primeiros rascunhos, constatamos a necessidade de explicar sobre a metáfora criativa e como essa forma de dizer poderia relacionar-se à construção dos efeitos de sentido a serem produzidos.

Com relação ao gênero miniconto, relembra a função social, esse foi o momento de pensar na forma de dizer, colocando em prática as características do gênero já estudadas nos módulos anteriores. Alguns entenderam mais rápido, outros tiveram mais dificuldades, todavia houve uma troca de conhecimento que favoreceu o processo.

Veja, na produção a seguir, o rascunho sendo construído. E a escrita evidenciada como um trabalho:

Figura 8 – Material da aluna Maysa Andrade (pseudônimo):

Diferentemente igual

Toda vez que os pai chegava bêbado, a menina saía do
coim de seu quarto, sua mãe estava chorando nos prantos
chorando e gemendo com as dores do espasmo de seu pai.

- Tá bem, mamãe? - perguntou a menina.

- Estou sim, ~~mas~~ minha filha. Vai dormir, está bom? - Respondeu
a mãe.

- Indagou a menina

- Assim que eu crescer quero ser igual a você, forte!

A mãe chorava ainda, mas deba vez ~~o~~ olhar nos olhos
da filhinha e disse:

- Não queira ser igual a mamãe, filha.

~~Eu quero ser igual a mamãe, filha.~~

(Maysa Andrade)

Fonte: acervo pessoal das autoras

Posteriormente, levamos os alunos a refletirem sobre a sua escrita oferecendo a eles uma grade para autoavaliação (Apêndice 2). Esse instrumento, considerado como a primeira revisão do texto, foi produtivo, pois permitiu a constatação de qualidades e problemas no texto pelo próprio aluno-autor. Entretanto, como, em geral, os alunos não são acostumados com essa prática, muitos ficaram inseguros e vieram até nós para se certificarem de suas respostas. Pois é! Talvez esse seja um exercício a ser reforçado na escola para que o aluno se sinta mais responsável pelo seu texto.

Foi o momento, então, de iniciarmos a correção dialógica. No entanto, apesar de compreendermos a importância desse momento e a necessidade de comentários mais pontuais e feitos de forma escrita sobre o texto dos alunos, nossas mediações foram realizadas de forma oral, em virtude da proximidade do término do ano letivo. É a tal da expectativa *versus* realidade, problema constante no nosso fazer. Mas conseguimos! Observamos (e sentimos!) que, de fato, nossas orientações, mesmo que feitas de forma oral por meio de questionamentos, levaram os alunos a refletirem sobre as escolhas que julgavam mais apropriadas ao projeto de escrita.

Dá para perceber que, dessa forma, a proposta de leitura e escrita adotada busca ultrapassar os limites reducionistas de “certo” ou “errado”, ou meramente classificatórios por meio de notas. Buscamos promover conhecimentos e habilidades em leitura e escrita para a formação de cidadãos conscientes sobre os valores humanos, mobilizados por meio de marcas linguístico-enunciativas, que podem permear os textos do gênero miniconto.

Textos prontos, chegamos à fase em que a reescrita dá lugar à multimodalidade com a editoração dos minicontos em vídeo a partir de aplicativo de celular. Nesse momento, ficou evidente a habilidade de alguns alunos em relação ao domínio da edição de vídeos (passamos a ser aprendizes deles). Consideramos que se o objetivo era ativar conhecimentos decorrentes de habilidades multimodais para dar visibilidade ao projeto de dizer, alguns alunos foram além e transformaram os minicontos em mídias digitais com som, áudio, imagem com muita propriedade e criatividade, agregando ainda mais valoração ao dito.

Com relação à repetição da expressão “alguns alunos”, não nos leve a mal, pois não foi por descuido ou por falta de repertório; usamo-la para destacar que, nesta etapa, somente os poucos alunos que tinham celular com acesso à internet fizeram a criação dos vídeos, pois a grande maioria não tinha nem o aparelho e nem o acesso à rede, fato revelador de que a exclusão digital é mais um grande empecilho para o desenvolvimento da educação dos nossos jovens.

Quinto Módulo - Divulgação

Finalmente a “chegada”, a publicação dos vídeos na internet para todos poderem assistir. Os vídeos foram visualizados em sala de aula e publicados no Youtube, canal⁵ “Aluno-autor: valorizando a criatividade discente” para que toda a comunidade escolar tivesse acesso. Além disso, houve a escolha do vencedor do miniconto por uma comissão composta por 3 professores de língua portuguesa da escola. Por falar no concurso, a banca julgadora elogiou bastante as produções e relatou a dificuldade em escolher apenas um como vencedor, fato que nos deixou cheias de orgulho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir de todo o processo de elaboração e implementação desse projeto de leitura e escrita em perspectiva dialógica, concluímos que o caráter social da língua e da linguagem não pode ser desconsiderado, aliás ele deve ser a mola propulsora das nossas atividades. Não interagimos classificando ou nomeando itens gramaticais; interagimos com propósitos comunicativos e expressivos, e o que devemos ensinar aos nossos alunos é como fazer a leitura tendo em vista a compreender e interpretar os valores humanos em ebulição nos enunciados, além de tornar a prática da escrita uma atividade menos dolorosa à medida que se consiga seguir as etapas imprescindíveis à noção de escrita como trabalho.

Destacamos, ainda, que o projeto foi muito produtivo, pois contribuiu para fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da escola-campo, assim como a nossa prática docente em correlação com a prática da pesquisa. Notamos que nesse fazer, todos saímos ganhando e aprendemos que apesar da escuridão em alguns trechos do percurso, as trocas dialógicas alumiararam o caminho e proporcionaram a construção e ressignificação de novos saberes e valores humanos.

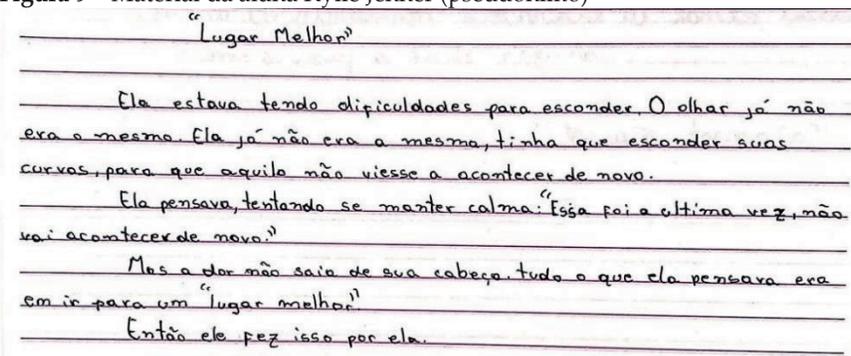
⁵ Link para acesso: <https://www.youtube.com/channel/UCCPD4yI9jkjUivCg8F2t7A>

Assim, concluímos que o projeto preencheu uma necessidade no campo social de enfrentamento da violência contra a mulher; promoveu o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e de escrita no contexto tão desafiador de retorno às aulas presenciais com o desenvolvimento positivo da consciência reflexiva, crítica, ética e valorada dos sujeitos, e favoreceu a reflexão docente sobre as necessidades inerentes aos processos de ensinar e aprender, entre elas: autonomia, pesquisa, resiliência, resistência.

Certamente você deve se lembrar da aluna que revelou lá no início da implementação do projeto sua repulsa ao feminismo. Pois é, o texto dela foi o vencedor do concurso! E, a partir de toda a participação da aluna nas atividades e da análise do miniconto produzido por ela, pudemos verificar a mudança de seu posicionamento axiológico e valorações sociais a partir de diferentes materializações linguístico-enunciativas de seu texto, dados que revelam o papel transgressor e libertário da aula de língua portuguesa pautada na concepção dialógica de linguagem.

Aproveitando a deixa, vamos dar uma olhada no texto vencedor? Material da aluna Kylie Jenner (pseudônimo):

Figura 9 – Material da aluna Kylie Jenner (pseudônimo)



"Lugar Melhor"

Ela estava tendo dificuldades para esconder. O olhar já não era o mesmo. Ela já não era a mesma, tinha que esconder suas curvas, para que aquilo não viesse a acontecer de novo.

Ela pensava, tentando se manter calma. "Essa foi a última vez, não vai acontecer de novo."

Mas a dor não saía de sua cabeça. tudo o que ela pensava era em ir para um "lugar melhor."

Então ele fez isso por ela.

Fonte: acervo pessoal das autoras

Ressaltamos que a proposta apresentada aqui é **uma** entre as várias possibilidades para se trabalhar a leitura e a escrita de um gênero discursivo em sala de aula. Além disso, a partir do relato e

da reflexão da nossa implementação, é possível que tenha compreendido, assim como nós, que elaborar e implementar um projeto de leitura e escrita sob a perspectiva dialógica é sinônimo de pesquisa, processo e trabalho, elementos que nos tornam protagonistas do nosso fazer docente. Para o aluno, por sua vez, a disciplina língua portuguesa adquire um caráter mais real, significativo, pois deixa de lado o estudo de normas, para trabalhar com o texto, lendo-o e escrevendo-o como enunciado concreto, cujo elemento extraverbal é indispensável para a construção dos sentidos. Assim, esperamos que pelo conteúdo e relevância social do projeto, bem como pelo êxito na implementação da proposta, possamos vislumbrar cenas dos próximos capítulos, que podem ser dirigidas por você. Que tal testar?

REFERÊNCIAS

180 - Alok, DJ Victor, MC Hariel, MC Marks, MC Davi, MC Leozinho ZS e MC Dricka. Direção de Gr6 Filmes Neco Coelho. Roteiro: Amanda Olivera, Julia Oliver, Juliane Tomazi, Nathelia Gomes, Renata Gomes e Yuri Dinalli "Dentinho". Música: Alok e Dj Victor. [S. l.]: Gr6 Explode, 2021. (6,41 min.), Digital, son., color. Disponível em: https://youtu.be/LhV_q499nGA. Acesso em: 23 nov. 2022.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

COLASANTI, M. *Um espinho de Marfim & outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

DUARTE, V. B. C. *Enganada*. [S. l.]: escrita criativa, [19--?]. Disponível em: <https://www.escritacriativa.com.br/?apid=9184&tipo=2&dt=-1&wd=&titulo=Enganada>. Acesso em: 23 nov. 2022.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, A. F. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). *Interação e escrita no ensino da língua*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 99-118.

MOTA, L. *Taxa de violência contra a mulher cresce em até 97% na pandemia*. SBT News, [S. l.], 07 mar. 2021. Disponível em: <https://www.sbtnews.com.br/noticia/brasil/162706-taxa-de-violencia-contra-a-mulher-cresce-em-ate-97-na-pandemia>. Acesso em: 16 out. 2021.

OHUSCHI, M. C. G. *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem*. 2013. 294 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

POLATO, A. M.; BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: caracterização teórico-metodológica. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, p. 194-220, 2020. Disponível em: <https://vortex.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6569>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SATO, N. Miniaturas Literárias. *Folha de Londrina*, Londrina, 20 abr. 2000. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/miniaturas-literarias-277374.html>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, p. 1076-1094, 2016.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929]. p. 91-102.

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

APÊNDICES

Apêndice 1 – Atividades do Módulo 3

Etapa 1 - Questões de compreensão sobre o conteúdo temático:

- 1) Quem sabia que D. Eulália sofria agressões?
- 2) Diante desse quadro de agressões contínuas, qual era a atitude dos parentes e vizinhos?
- 3) A mulher é caracterizada como “santa” e “anjo” pelos vizinhos e familiares. Que valores sociais esses adjetivos normalmente acionam?
- 4) No texto, as ações sofridas pela personagem confirmam esse juízo social? Justifique.
- 5) D. Eulália sofria violência por muito tempo? Justifique com uma passagem do texto.
- 6) Por que D. Eulália não se separou antes de ser assassinada? Faça inferências.
- 7) O título do miniconto é “Porém igualmente”. Por que você acha que ele recebeu esse nome?

Etapa 2 – Análise linguística com foco em questões epilinguísticas:

- 1) No texto, que substantivos são usados para identificar a mulher e o homem?
- 2) Que efeitos de sentido a opção por esses termos provocam no enunciado(texto)?
- 3) “Eulália”, significa “santa, anjo”. Considerando o significado da palavra “Eulália”, que valores sociais são atribuídos à vítima ao nomeá-la assim?
- 4) Que sentidos a palavra “marido” sugere no texto? Por que a opção pelo termo “marido” e não “esposo”, por exemplo?
- 5) Como você avalia o comportamento dos parentes e vizinhos em relação à agressão? Você concorda com a atitude deles? Se fosse você, como agiria?
- 6) Você acha que D. Eulália merecia esse desfecho? Por quê?
- 7) Quais as consequências para a vida das mulheres a passividade das vozes do entorno social?

8) Releia:

Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.

Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando.

Nos trechos recortados acima a forma verbal “diziam” está no pretérito imperfeito do modo indicativo.

- a) Que sentido, o emprego dessa forma verbal sugere quanto às ações dos familiares e parentes?
- b) Que falas sociais (ditados populares) relacionados ao verbo diziam são acionadas no contexto extraverbal, ou seja, no meio social?
- c) Que tom a opção pela forma verbal “diziam” deixa entrever no texto: preocupação, distanciamento ou envolvimento com a situação? Por quê?

9) Agora observe as formas nominais no gerúndio: “apanhando” e “sangrando”.

- a) O que elas revelam quanto às ações do marido?
- b) O que a opção por essas palavras sugere sobre o posicionamento da autora do texto? Podemos dizer que essas palavras assumem uma entonação social (uma forma da sociedade pensar esse problema)?

10) Leia este outro fragmento:

“Porém, igualmente, se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.”

- a) Observe este trecho, “Porém, igualmente, se surpreenderam[...]”. O termo “porém” sugere, no enunciado, o sentido de oposição, conformidade ou alternância?
- b) A que se refere o termo “igualmente”? O termo “igualmente” sugere uma ideia de equivalência, modo ou igualdade? Por quê?
- c) Você acha mesmo que os vizinhos e parentes ficaram surpresos com o que aconteceu com D. Eulália? Justifique. (inferencial)
- d) A opção pela expressão “se surpreenderam” é usada para demarcar uma entonação social (valor social) positiva ou negativa? Por quê?
- e) Observe a opção da autora pelas formas verbais: “surrá-la”, “jogou-a”, “rompeu”. Que valor social e ético a opção por essas formas linguísticas aciona no texto?

11) No fragmento “mais bêbado que de costume”, que juízo social é acionado acerca do marido?

12) Observe que no texto todo a pontuação que se percebe é o uso do ponto final e da vírgula. Releia os dois primeiros parágrafos:

É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.

É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando.

- a) O tom da leitura sugere uma entonação enfática ou pausada?
- b) O que o tom sugerido pela leitura revela acerca dos acontecimentos sociais mencionados no texto?

13) Agora releia a 2ª parte do texto e marque a alternativa que indica o que o emprego das vírgulas sugere na leitura desse trecho?

“Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.”

- a) pausas na leitura.
- b) uma gradação, ou seja, o próprio ritmo da violência.
- c) as explicações sociais para caracterizar a violência.
- d) a demarcação do vocativo.

Etapa 3 – Questões de interpretação:

- a) O conto faz uma denúncia de cenas cotidianas ao retratar o posicionamento social sobre a violência de gênero. Analise o posicionamento de vizinho, parentes, do agressor e da vítima e explique como o posicionamento de cada uma valida a prática do feminicídio.
- b) O conto é narrado a partir de um posicionamento social sobre o tema. Comente: de quem é esse posicionamento? A que serve esse posicionamento?
- c) A partir das reflexões tecidas acerca da temática, de que forma você posicionará diante de eventos em que se reforce a violência de gênero? Comente.

Etapa 4 – Estrutura composicional:

- 1) Como o texto está organizado visualmente: em prosa? Em verso?
- 2) A escolha dessa forma de organizar o texto no papel é importante para o sentido do texto? Por quê?
- 3) O material verbal (palavras) ao ser organizado em forma de enunciado (texto) conta uma história fictícia ou um relato de um fato?
- 4) De quem é a voz que conduz o leitor na leitura? Pode-se afirmar que essa voz responde a um apelo social?

Apêndice 2 – Módulo 4 - Ficha de autoavaliação a partir de grade de orientação

FICHA DE APOIO À AUTOAVALIAÇÃO	SIM	NÃO
O texto produzido se adequa ao gênero miniconto?		
O seu miniconto se adequa ao tema proposto?		
O texto atende aos objetivos delineados na proposta?		
A escolha das palavras e o trabalho com a linguagem contribuem para o objetivo?		
Há relação entre textos para criar efeitos de sentido?		
Os ditos permitem inferir uma história?		
Os dizeres evocam uma entonação social contra a violência doméstica?		

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DE ENUNCIADOS NO GÊNERO TIRA

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho
Lays Maynara Favero Fenilli
Neil Franco

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), assim como o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) de Língua Portuguesa (LP), reiteram a importância do trabalho com a prática discursiva de leitura, a qual contemple as diversas modalidades de linguagem, de forma que suscitem reflexões linguístico-discursivas de diversas ordens em relação aos processos de recuperação de informações “(identificação, reconhecimento, organização); de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência); de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas)” (BRASIL, 2018, p. 75).

Desse modo, o documento explicita que, além de processos cognitivos, o ato da leitura envolve também reflexão sobre as valorações coconstruídas na linguagem por meio de elementos sociais e, portanto, ideológicos. Preconiza-se, assim, que o “Eixo Leitura” deve contemplar os elementos extraverbais dos enunciados. Tal visão coaduna-se com a concepção dialógica de linguagem (proveniente dos estudos do Círculo de Bakhtin) que postula a dimensão extraverbal dos enunciados, compreendendo a linguagem como sócio-histórica e ideologicamente valorada (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976 [1926]).

Além disso, essas habilidades de leitura precisam englobar textos produzidos no âmbito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) - na área de Linguagens e suas Tecnologias, considerando que os sujeitos se deparam cotidianamente com enunciados que abrangem múltiplas formas de linguagem. Dessa forma, ressalta-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho com os multiletramentos (ROJO, 2013), destacando a igual relevância de todas as modalidades de linguagem na construção de sentidos e valorações nos enunciados.

Assim, neste capítulo, selecionamos um enunciado do gênero tira para trazer encaminhamentos didáticos que ajudem os/as professores/as a construir um trabalho dialógico com as práticas de leitura e análise linguística, sabendo que elas se imbricam no momento da interação com o texto na sala de aula e que ambas podem contribuir para a compreensão crítica e reflexiva dos enunciados que são ideologicamente valorados por nascerem no bojo das relações sociais.

A tira selecionada tematiza o papel das mulheres na sociedade por meio das lutas advindas do movimento Feminista. O autor, Alexandre Beck, que possui uma página na rede social Facebook com mais de 1.030.428 seguidores, veicula tiras acerca de diversos temas, com destaque para problemas sociais, tecendo críticas e procurando levar seu leitor/interlocutor à reflexão sobre situações vivenciadas no dia a dia.

Desse modo, com a proposição didática realizada neste capítulo¹, tem-se como objetivo geral: *desenvolver atividades de leitura e análise linguística/semiótica de uma tira sob a ótica da concepção dialógica da linguagem*. E como específicos: a) promover reflexões a respeito da multimodalidade e dos multiletramentos; b) abordar o gênero tira explicitando seus elementos constitutivos e funções

¹ A proposição trata-se de um recorte da dissertação de Fenilli (2020) intitulada: “Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira”, a qual já aponta possibilidades para o trabalho com a prática reflexiva de análise linguística em sala de aula.

sociais nas esferas/campos de atividade humana em que circula; c) produzir atividades de leitura e análise linguística/semiótica de uma tira do Armandinho direcionadas para o 8º e/ou 9º anos do Ensino Fundamental na disciplina de LP.

Buscamos, dessa forma, desenvolver uma proposta dialógica de leitura e análise linguística/semiótica, considerando as dimensões extraverbal e a multimodalidade constitutivas do gênero tira, com vistas a estabelecer um diálogo direto com os/as professores/as de LP.

A fim de iniciar esse diálogo, este capítulo encontra-se organizado em três seções: i) reflexões teóricas a respeito da teoria dos multiletramentos estabelecendo um diálogo com a teoria do Círculo de Bakhtin; ii) discussões sobre os aspectos constitutivos do gênero tira e do autor; iii) proposições didáticas para o uso da tira selecionada com glossário de termos teóricos para o/a professor/a.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A MULTIMODALIDADE E A VISÃO MULTISSEMIÓTICA DA LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Ao se tratar do ensino de linguagem a partir de situações concretas/reais da vivência do estudante, é preciso refletir acerca dos multiletramentos presentes em uma era altamente tecnológica, haja vista a riqueza de textos/enunciados multimodais e multissemióticos circundantes nas mais diversas situações de enunciação cotidianas. Conforme Rojo (2013), o conceito de *multiletramentos* surgiu por meio dos estudos do Grupo de Nova Londres, o qual remete a:

[...] *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14, grifo da autora).

Nesse viés, a grande circulação de textos nas esferas midiáticas trouxe a necessidade de a escola lidar com tais textos. Por esse motivo, é preciso implementar trabalhos na escola e fora dela para os multiletramentos, de maneira que o estudante compreenda o que está lendo². A leitura dessas múltiplas linguagens, necessita ser propiciada pelo professor, de modo que o aluno entenda e produza sentidos a partir do que lhe é posto pelo autor, o que possibilita o seu envolvimento efetivo em práticas discursivas.

Em relação à compreensão de multimodalidade ou multissemiose, conforme Rojo e Barbosa (2015), os textos multimodais misturam diversas modalidades de linguagem.

Texto **multimodal** ou **multissemiótico** é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos, como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108. grifo nosso).

Com o advento e uso das TDICs, os gêneros são multiplicados, transformados e renovados pela necessidade da comunicação, pois “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261). Assim, destaca-se que os gêneros variam em conformidade com a utilização dos recursos linguísticos³ a depender dos campos em que circulam, levando em consideração os sujeitos produtores e

² Entendemos aqui “ler” em sentido amplo, isto é, interagir com um enunciado, produzindo sentidos para as mais diversas formas de linguagem que o compõem.

³ Em consonância com a concepção dialógica de linguagem e com a teoria dos multiletramentos, compreendemos, neste contexto, “linguísticos” como todos os fenômenos de linguagem, considerando todas as formas possíveis de expressão humana.

coprodutores de dizeres que buscam atender aos mais diversos propósitos discursivos.

Na visão de Volóchinov (2017 [1929]), a linguagem é constituída por **signos ideológicos**, que são “[...] não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte real dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 94). Assim, como os enunciados são compostos por diversos signos ideológicos, e cada signo se manifesta em um material, depreende-se que os enunciados comportam diversas semioses que podem se combinar e se materializar de maneiras diversificadas e únicas de acordo com as necessidades discursivas dos sujeitos.

Logo, as demandas sociais contempladas nos currículos escolares precisam formar leitores críticos, reflexivos, capazes de realizar a leitura de textos multissemióticos, multimodais, visando participação social efetiva, refinando o processo de recepção e produção de textos. Afinal, o enunciado “[...] contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Com vistas a uma relevância do trabalho com textos-enunciados multimodais/multissemióticos é que foi elencada a proposição didática do gênero discursivo tira, a fim de ressaltar como a construção de sentido se dá de forma complexa na relação entre as duas linguagens presentes no enunciado. Antes, porém, é preciso fazer algumas considerações sobre o que é, de fato, uma tira.

A NATUREZA CONSTITUTIVA E ORGÂNICA DO GÊNERO DISCURSIVO TIRA

O gênero discursivo tira já era popular mesmo antes de sua aparição nas mídias digitais, tendo sido criado para a publicação no

âmbito jornalístico, porém, posteriormente, adaptado para outros suportes. Ramos (2017), estudioso desse gênero, esclarece que: “Terem sido publicadas por décadas nas páginas dos jornais ajudou muito a popularizá-las, bem como seus vários personagens. Neste século, chegaram com boa repercussão à internet. Na área de ensino, tornaram-se presença quase obrigatória” (RAMOS, 2017, p. 7).

A *tira* é um gênero versátil, já que tem aparecido em diversos formatos: as tiras *tradicionais* (uma faixa horizontal, com um ou mais quadinhos – ou *vinhetas**); as *duplas* e *triplas* são tiras com mais de uma faixa horizontal (até três); as *longas* podem compreender até o espaço de uma página; as tiras *adaptadas* são aquelas que são produzidas em um formato, porém publicadas com outro formato por questões editoriais; e as tiras *experimentais* que apresentam formatos inusitados ou são transformadas em animações com movimento e som. Elas são chamadas de *experimentais* por serem recorrências esparsas dentro do universo das tiras, não se constituindo em uma regularidade, ou em estilo de autor (RAMOS, 2017).

* *Vinheta* é outra forma de se referir aos quadros da tira. Isso porque, apesar de tradicionalmente quadradas, as *vinhetas* podem vir em diversos formatos, inclusive sem contorno algum (como é o caso da tira escolhida para a proposição didática). Desse modo, parece mais adequado utilizar a nomenclatura “*vinheta*”, que engloba a parte da tira, sem restringi-la ao formato quadrado.

Com relação à nomenclatura do gênero, Ramos (2017) faz um estudo das palavras “*tira*” e “*tirinha*” e aponta que ambas são usadas em diversos contextos como sinônimas, justamente pela falta de um consenso sobre uma nomenclatura específica. Elas geralmente trazem nomenclaturas específicas como: *tira cômica*, *tirinha de humor*, *tira jornalística*, entre outros.

Ramos (2017) ainda considera que o termo “*tirinha*” traz consigo um teor pejorativo, jocoso, o que pode implicar tal sentido com relação ao gênero. Porém, o sentido mais recorrente do uso do termo “*tirinha*” é uma tentativa de associação do gênero com o público infantil, o que traz à tona um discurso infantilizador que foi propagado em meados do século XX para associar o gênero a interlocutores infantis ou a temas infantis, desprovidos de temas

adultos: “É um discurso que tende a associar essa forma de linguagem a conteúdos menos densos e que tende a causar estranheza quando ocorre o contrário” (RAMOS, 2017, p. 52).

Com vista a tais possibilidades de sentido, optamos, como o autor, por usar a nomenclatura “tira”, inclusive pelo fato de que nosso objeto de estudo comprova que o conteúdo dos enunciados não precisa ser leve, infantil, ou tratado de forma cômica para que se defina neste gênero.

No que tange ao formato da tira selecionada, que faz parte das “Tiras do Armandinho”, em conformidade ao que Ramos (2017) postula, Alexandre Beck produz tiras tradicionais, por vezes tiras duplas ou triplas. Uma marca estilística do autor é deixar a segunda vinheta sem contorno, assim, temos esse formato como regularidade em suas produções. Além disso, Beck dispensa balões e apêndices (parte inferior do balão que o liga a determinado personagem) e utiliza geralmente apenas traços para indicar a fala dos personagens, ou nenhum traço.

Ramos (2017) afirma que, do ponto de vista do conteúdo, podemos considerar como mais comuns as tiras cômicas, as quais têm como objetivo principal o humor, o que é tradicional de uso do gênero; e as tiras livres, menos comuns, abordam diferentes temas, desde poesias, até reflexões e críticas sociais. Com relação às “Tiras do Armandinho”, o autor produz também tiras cômicas, entretanto, apesar de utilizar um formato mais próximo do tradicional, rompe na forma de tratamento dos conteúdos, dado que majoritariamente faz tiras de conteúdo livre, em que traz reflexões sérias sobre assuntos caros à sociedade contemporânea. Assim, o autor tem popularizado as tiras de conteúdo livre que, em geral, têm menos circulação na sociedade, e as coloca em evidência, ressignificando o que se entende por tira e sua função social.

Desse modo, em face à teoria do Círculo de Bakhtin, entendemos que Alexandre Beck promove uma refração do gênero, ao colocar nele novos acentos valorativos de crítica social, de reflexão e de desnaturalização de ideias pré-estabelecidas na sociedade. Nas tiras do autor, acontece um embate de vozes sociais,

posicionamentos discursivos, que não buscam provocar meramente o riso, mas também a reflexão sobre uma heterogeneidade de vozes e discursos que são levados a se deslocarem para um entrelugar em relação aos discursos já naturalizados pela sociedade e aos contradiscursos que levam à percepção das camadas sociais e suas contradições.

Portanto, as “Tiras do Armandinho” se apresentam como um campo frutífero para o debate de ideias e a (auto) crítica de posicionamentos. Parece, então, lugar privilegiado para promover análises no contexto escolar que busquem, além no ensino de LP, não só destacar aspectos linguísticos/semióticos como também desvendar os discursos e as valorações construídas no projeto de dizer do autor, como o ensino pautado pela concepção dialógica que aqui propomos.

INTERLOCUTORES DAS “TIRAS DO ARMANDINHO”: BREVE PERFIL DO AUTOR E DOS LEITORES PRESUMIDOS

O enunciado que selecionamos para a proposição didática é uma das tiras produzidas pelo ilustrador Alexandre Beck e publicadas em livros, jornais e em sua página na rede social Facebook, intitulada “Armandinho” (<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>).

O autor da tira é agrônomo, publicitário e ilustrador. Começou a produzir as tiras em 2010, quando trabalhava como ilustrador no Jornal Diário Catarinense, e foi requisitado a criar um personagem para falar sobre as relações entre pais e filhos. Desde então, segue a criação das “Tiras do Armandinho”, expandindo a circulação para livros e para o suporte digital. Nas tiras, o autor retrata o personagem principal, Armandinho, na relação com amigos, família e com a sociedade em geral, construindo esse personagem como uma criança que está sempre questionando e refletindo sobre diversos temas, como política, educação, segurança, meio-ambiente, entre outros.

No enunciado escolhido para estudo, Armandinho não se faz presente, por ser uma escolha estilística do autor. Essa escolha se dá para propiciar mais espaço/visibilidade às mulheres, porque o projeto de dizer que permeia o enunciado é voltado para o tema Feminismo. Assim, mesmo que o personagem não esteja presente no enunciado selecionado, mantemos a nomenclatura “Tiras do Armandinho”, já que essa é forma como as tiras do autor são popularmente conhecidas, visto que o próprio autor assim intitula sua produção.

A escolha do enunciado desse autor se deu em face de sua grande circulação nas mídias e em jornais, ou seja, os enunciados de Alexandre Beck são bastante lidos. Além disso, o autor tem um estilo discursivo crítico e reflexivo e, muitas vezes, se utiliza de ironias e subentendidos para fazer suas críticas, demandando do leitor diversos conhecimentos extralinguísticos, como os fatos que ocorrem em seu contexto imediato de produção.

O **interlocutor** das tiras da personagem “Armandinho” pressupõe um leitor crítico que possa ir além das pistas linguísticas materializadas nos enunciados para pensar as linguagens utilizadas (verbal e visual) como imersas em discursos e valorações sociais. A incapacidade dessa leitura pode resultar na falta de diálogo com o autor, frente ao tema que está em jogo. Nessa perspectiva, apresenta-se a importância de um leitor responsivo ativo que, na contrapalavra, possa complementar o texto, inserir-se nele, criticá-lo, questioná-lo, defendê-lo, etc. de modo que, como um coenunciador, coconstrua sentidos.

Por esse motivo, consideramos que trabalhar com as “Tiras do Armandinho” em uma proposição didática possibilita ampliar a compreensão das práticas de leitura e análise linguística/semiótica como ferramentas de leitura crítica, reflexiva, que pressupõe alcançar discursos e valores, indo além do linguístico e daquilo que está explícito na tessitura textual nos enunciados.

Como já dissemos, a tira abordada foi selecionada tendo em face seu tema: o papel das mulheres na sociedade e o Feminismo.

Esse tema foi selecionado em razão de que, ao longo da história, o tratamento dispensado às mulheres tem sido o de um gênero inferior, sem espaço nos diversos ambientes da sociedade e, principalmente, sem direito à voz, à opinião, inclusive sobre seu próprio corpo, objetivos, ocupações.

Assim, há uma grande difusão de discursos a esse respeito na sociedade atual, que se torna arena para diversas posições ideológicas, por vezes contraditórias, para as quais se necessita de um leitor crítico e reflexivo que coloque em análise os contextos enunciativos, as posições sociais dos falantes e os acentos valorativos dependentes do contexto extraverbal. Diante disso, parece basilar o tratamento desse tema na escola, visto que é nela que formamos os sujeitos para que aprendam a refletir sobre as diversas facetas da sociedade, se posicionando criticamente sobre diversos temas, inclusive aqueles que dizem respeito aos direitos humanos e ao bem estar da sociedade como um todo.

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA DE ATIVIDADES DE LEITURA E A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA EM SALA DE AULA

De acordo com as reflexões teórico-metodológicas exploradas na primeira seção e as reflexões a respeito do gênero tira, apresentamos, nesta seção, atividades explorando o texto selecionado. As atividades que elaboramos estão direcionadas para alunos do 8º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental, mas nada impede que sejam adaptadas e trabalhadas com alunos de outros níveis de ensino.

Para melhor organização da elaboração didática, trazemos, em primeiro lugar, o enunciado selecionado, seguido de atividades. Após as questões, apresentamos indicações (em lilás) que são relevantes para os/as professores/as, com comentários a respeito de cada questão, sua finalidade e embasamento na concepção dialógica de linguagem.

É importante destacar que a proposição a seguir se trata de sugestões de um caminho de trabalho com o enunciado. Entretanto, ressaltamos que pode ser adaptado e reajustado, considerando o

tempo e os recursos disponíveis, o nível escolar dos alunos, as necessidades deles, o enfoque a ser dado pelo professor, entre outros aspectos. Apontamos para que o/a professor/a se sinta livre para “brincar” com as possibilidades didáticas aqui elencadas.

É importante que a proposição didática seja tomada em um **trajeto dialógico** que acontece em 3 momentos*: 1) o reconhecimento da materialidade do texto; 2) as reflexões sobre o contexto extraverbal propiciado pela materialidade em diálogo com outros textos; 3) o estudo das escolhas estilísticas do autor nas diversas linguagens/semioses, considerando que refletem e refratam valores e discursos advindos do extraverbal.

** Esses momentos têm relação com a ordem metodológica para o estudo da linguagem proposto por Volóchinov (2017 [1929]). Mais amplamente abordado por Fenilli (2020).*

Ao final da proposição, encontra-se um glossário de termos teóricos, para auxiliar os/as professores/as no diálogo e compreensão do embasamento das atividades na concepção dialógica de linguagem calcada na teoria do Círculo de Bakhtin.



ATIVIDADES DE LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA

TIRA DO ARMANDINHO

•Partes em lilás para o/a professor/a

Observe o texto a seguir:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/1477056695672965>
 Postado em: 8 de março de 2017.

1. Quando o texto foi publicado?
2. Converse com sua turma: Qual o tema que esse texto aborda? Como você chegou a essa conclusão?
3. Qual a relação entre a data de publicação do texto e o tema trabalhado?

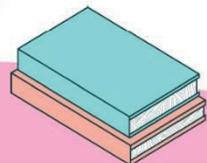


Essas questões têm como foco o **Cronotopo** de publicação da tira, isto é, os aspectos referentes ao **contexto espaço-temporal do enunciado**. Ao pesquisarmos sobre o enunciado, encontramos que foi produzido em Florianópolis (onde o autor reside), e publicado nos dia 8 de março de 2017, na rede social **Facebook**. Com relação à **situação social ampla** (em foco na questão 2 e 3), os enunciados se configuram como uma atualização dos **discursos** veiculados ao longo da história sobre o Dia Internacional da Mulher, recuperando diálogos que representam/relembra/se reportam à data em sua relação com a sociedade de cada época.

4. Onde esse texto foi veiculado? Quem tem acesso a ele por meio desse veículo?
5. Qual a influência desse local de publicação para a compreensão que os leitores fazem dos textos?

Essas questões buscam abordar o **suporte** ou **mídia**. Quando publicados em jornal, seu suporte pode ser o papel ou o meio digital, e o veículo é o próprio jornal (impresso ou online). Nesse caso, as tiras podem alcançar os leitores/assinantes desse jornal. Já quando publicados na rede social online (que é o caso da tira utilizada), tem-se como suporte ou mídia a tela do computador, celular ou **tablet** e como veículo o site. Neste último caso, temos como leitor qualquer pessoa com acesso à internet, e esse acesso permite que ele comente e responda ao autor com suas **impressões valorativas** e que reaja positiva ou negativamente ao enunciado de forma pública na seção de comentários. O objetivo é que o aluno perceba que, nesse veículo e mídia, os enunciados adquirem dimensões e valorações particulares.

Olha que legal, professor/!!
Grifamos os conceitos teóricos e os colocamos em um **glossário** ao final, para que você relacione de forma prática a concepção dialógica de linguagem com as suas explicações em sala.





 6. Quem produziu esse texto? Pesquise sobre o autor para saber quem ele é, o que faz, onde vive, e anote as principais informações.

 7. Ocupamos diversos papéis sociais na sociedade, isto é, temos uma profissão, uma família, pertencemos a diversos círculos sociais e estamos dentro de uma classe econômica. Esses aspectos influenciam a forma como pensamos e como interagimos com os outros e com o mundo à nossa volta. Como você acha que o papel social do autor influencia os textos que ele produz?

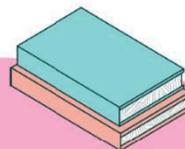
As questões 6 e 7 visam abordar a posição de autoria de Alexandre Beck (43 anos). O intuito é que o aluno perceba como ela afeta o tema dos enunciados, já que o autor está na posição social de homem, brasileiro, publicitário e ilustrador, e apresenta suas reflexões sobre a sociedade pelas vozes de suas personagens, com suas escolhas estilísticas particulares, as quais revelam sua forma de ver os temas explorados, neste caso, a constante luta das mulheres para conquistar espaço na sociedade. Assim, é importante lembrar o aluno de que a posição social que o autor ocupa não só influencia os valores que ele veicula por meio da linguagem, mas, também, ideologicamente os constitui. E isso pode ser observado pela escolha do autor de não colocar a personagem Armandinho (do sexo masculino) em cena, pois demonstra que ele entende a necessidade do protagonismo feminino no movimento.

8. Os textos são produzidos sempre para um certo grupo de pessoas. Para quem esse texto se destina?

9. Se uma pessoa que não se encontra nesse grupo ler esse texto (por exemplo, alguém do futuro), você acha que ela irá compreendê-los da mesma forma que compreendemos nesse momento histórico em que vivemos? Por quê?



A questão 8 tem como foco os interlocutores imediatos do enunciado, isto é, os leitores que acompanham as publicações do autor diariamente, principalmente pelo Facebook, dos quais esperamos que tenham conhecimento e compreensão comum sobre o tema. Assim, os interlocutores imediatos de Beck são pessoas que têm conhecimento das discussões atuais sobre o papel da mulher na sociedade e seu desdobramento na compreensão do Dia da Mulher, não apenas como um dia de respeito a elas, mas, acima de tudo, um dia de luta pelos seus direitos. Na questão 9 o foco recai sobre os interlocutores amplos do enunciado. Eles seriam os possíveis leitores de Beck, num tempo mais distante. Talvez interlocutores que o autor não imagina hoje que lerão seus textos futuramente. Estes leitores são parte do "supradestinatório superior"; isto é, o auditoro social mais distante no tempo que vai interpretar os textos de Beck de formas distintas do que o autor imaginou.





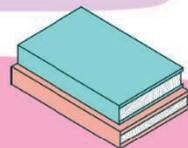
10. Você já viu textos que tinham o formato parecido com esse? Em que lugar?
11. Os gêneros discursivos são formas mais ou menos fixas de nos comunicarmos e interagirmos em sociedade. A que gênero discursivo esses textos pertencem? Assinale a alternativa correta:
- a) Cartum c) História em Quadrinhos
b) Tira d) Charge
12. Os gêneros discursivos são produzidos e compartilhados em campos sociais específicos, como o campo jornalístico, o campo escolar, o campo midiático, entre outros. Converse em grupo: Em qual campo as tiras geralmente são produzidas? E esse texto que você está lendo, está sendo veiculados em qual campo?
13. Você acha que o campo influencia a construção do texto? De que forma?

As questões de 10 e 11 provocam o reconhecimento do gênero discursivo tira a partir da relação do texto explorado com outros textos em circulação, e as questões 12 e 13 situam o gênero no campo de atividade humana em que são produzidos. Espera-se que o aluno compreenda que esse gênero tem campos típicos de produção e de circulação que influenciam as escolhas do autor. Além disso, essas questões tem o objetivo de destacar que esse enunciado é veiculado na esfera midiática e jornalística, o que faz com que seu público leitor seja mais específico e estabeleça posições valorativas diversas de outros públicos leitores, por exemplo, o público escolar, científico, religioso, etc.

14. Lembre-se de outras tiras que você já leu. Sobre o que elas falavam?
15. Como as tiras geralmente abordam os temas? Elas usam figuras de linguagem, como ironias e metáforas?



As questões 14 e 15 pretendem provocar a reflexão a respeito das relações dialógicas desses textos com outros já lidos pelos alunos, no sentido de fazê-los entender que os enunciados estão sempre em diálogo, o que faz com que nossas interações sejam sempre dialógicas. Ou seja, sempre lemos um enunciado pautados em todos os enunciados anteriores com os quais já tivemos contato. Além disso, busca-se que o aluno perceba que essa tira aborda o tema de uma maneira diferente do que outras tiras que comumente usam o humor ou a ironia como estratégia linguístico-discursiva.





16. Você acha o texto engraçado? Por quê?

17. Com qual finalidade você acredita que o autor produziu esse texto?

Nas questões 16 e 17 busca-se destacar a finalidade específica das tiras de Beck, em que acontece uma ressignificação da finalidade enunciativa do gênero, visto que muitos dos textos do autor não buscam promover o riso apenas, mas, sobretudo, a reflexão crítica sobre a sociedade, nem sempre de forma leve, como seria esperado das tiras. No caso do texto estudado, em nenhum momento o autor utiliza ironias, mas, sim, recorre a diversas estratégias linguísticas para enunciar a luta das mulheres, que aparecem mais com um papel crítico e conscientizador.

18. Releia o texto. Qual você acredita ser a opinião do autor sobre o tema?

19. Como você acha que a opinião do autor sobre o tema influencia a forma como ele produziu o texto?

 20. Você acredita que esse tema é importante para a sociedade? Por quê? Discuta com seus colegas.

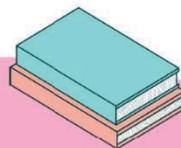
21. Você acha que o Dia Internacional da Mulher é um dia importante? Justifique sua opinião em um parágrafo.

 22. Pesquise sobre as razões históricas para a instituição dessa data. Após ler os textos e pesquisar sobre o tema, converse com seus colegas sobre o tema da tira e dê sua opinião sobre o papel da mulher na sociedade, a violência contra a mulher e as conquistas já alcançadas.

 23. Como o Dia Internacional da Mulher está sendo compreendido atualmente na sociedade?

24. O que essa compreensão implica para o papel das mulheres no dia a dia?

25. Você já ouviu falar sobre Feminismo? Ele é um movimento que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Pesquise sobre esse movimento e relate oralmente para sua turma o que você encontrou.





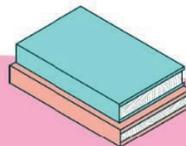
26. O que você pensava sobre esse movimento? Em sua pesquisa, quais as informações ou ideias novas que você encontrou?
27. Como você acha que o Feminismo tem sido entendido pela sociedade em geral?
28. Você acha que homens e mulheres são tratados de forma igualitária pela sociedade? Por quê?
29. Se não, o que você acredita ser necessário para que essa igualdade ocorra?

Essas questões focalizam o horizonte valorativo do enunciado propagado pelo autor e que pode reverberar no próprio leitor que, em um ato responsivo, vai concordar, discordar, contrapor, enfim, apresentar sua palavra outra, definindo-se, assim, seu próprio horizonte valorativo. Aqui esperamos que o aluno perceba que o autor adiciona ao tema tons valorativos próprios de sua forma de reconhecer o Dia das Mulheres e a temática do feminismo. Ao falar sobre luta, a autor dá a essa data uma entonação apreciativa que tem relação explícita com seu projeto de dizer (o propósito pelo qual ele escreve o texto), isto é, a valorização dessa data comemorativa para a luta feminista, e também um convite para seu leitor se juntar a essa luta (“à luta”, no sentido de “vamos à luta!”). Nessas questões, nossa expectativa é que o aluno se posicione a respeito do tema do texto, já que os leitores também constroem, ao ler o texto e refletir sobre ele, ênfases valorativas sobre o tema tratado. Desse modo, essas questões buscam promover uma reflexão crítica por parte do aluno. Tanto sobre opiniões que ele já tem sobre o tema, quanto para a construção de conhecimentos novos, os quais podem advir a partir de pesquisas a respeito da história do Dia Internacional da Mulher e do conceito de Feminismo. Com essas pesquisas, esperamos que o aluno consiga pensar o texto e o tema em relação à sua história, construindo novas valorações para o enunciado em estudo e adquirindo novas formas de interagir com o tema.

30. Com base na reflexão propiciada pelas questões anteriores e na pesquisa que você fez anteriormente sobre o Dia internacional da Mulher e sobre o Feminismo, responda: Qual a importância da placa “8M” no texto 1? Com quais momentos e ideias ela dialoga?



31. A palavra “luta” pode ter diversos sentidos. Pesquise no dicionário e escreva alguns deles. Depois explique qual(is) você acredita que é(são) acionado(s) na tira e por que isso ocorre.





Na questão 30, adentramos os aspectos mais linguísticos do enunciado. Por meio deles em conjunto com os aspectos semióticos, o autor constrói um diálogo com o discurso feminista, o discurso dos direitos humanos, o discurso político atual, o discurso midiático, o discurso popular, dentre outros, marcados e ressignificados pelas escolhas que ele fez. É por meio desses interdiscursos que o dialogismo se estabelece na construção de um novo enunciado, pois o autor reflete e refrata as valorações desses discursos. A expressão “8M” foi utilizada em placas, faixas, hashtags e demais formas de unificação de um protesto que vem ocorrendo no dia 8 de Março nas grandes cidades do Brasil e do mundo. Essas manifestações unem diversas mulheres e homens que apoiam a causa da busca pela igualdade de direitos e de respeito do espaço da mulher na sociedade. Assim, esse signo ideológico traz à tona aspectos do contexto extraverbal do texto por meio do qual, de certa forma, o autor está dialogando com as manifestações. Sugerimos que sejam usadas fotos ou notícias sobre o protesto.

32. De acordo com a Gramática Normativa, sabemos que a palavra “luta” (conforme foi usada no texto) é um substantivo comum. Agora converse com seu/sua professor/a e relacione: Como podem ser classificadas morfologicamente as outras palavras que a acompanham na tira: a, há, à? Marque as classes gramaticais e as ligue com suas respectivas funções.

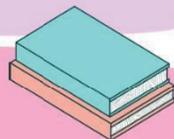
- | | | |
|-------------------|----------------|------------------------------------|
| a) <u>A</u> luta | () Preposição | - Indicar a existência de algo; |
| b) <u>Há</u> luta | () Artigo | - Relacionar as palavras na frase; |
| c) <u>À</u> luta | () Verbo* | - Determinar o substantivo. |

* conjugado no presente do indicativo

33. Agora analise o texto: Qual o sentido que esses três elementos estão adicionando à palavra “luta” em cada um dos casos?

34. Após essa reflexão responda: como podemos interpretar a junção dessas três frases em um texto só, aliadas ao contexto que as envolve? E como esses sentidos atuam na sua compreensão sobre o Dia Internacional da Mulher?

As questões 31 a 34 buscam propiciar a *prática de análise linguística*. A questão 31 destaca a palavra “luta” isoladamente, por ser um dos núcleos de sentido do texto, demarcado pela sua repetição. O aluno precisa lembrar do uso dessa palavra em outros contextos e seus sentidos como, por exemplo, luta de boxe, de karatê, artes marciais (embate físico), briga, confusão, conflito, disputa, competição, e no sentido que o texto traz: protesto, manifestação, defesa de ideais, busca por melhorias, conquista, resistência. Esperamos que ele entenda a palavra “luta” como um signo ideológico, que carrega em si valores e discursos. Na questão 32, busca-se que o aluno faça uma atividade metalinguística de análise gramatical do texto, considerando que a função sintática das classes gramaticais também atuam na construção de sentidos do enunciado.





Nas questões 33 e 34, busca-se que o aluno faça atividades epilinguísticas, de reflexão sobre os sentidos e valores agenciados pelas escolhas gramaticais e estilísticas do autor. Assim, o intuito é que se chegue à compreensão de que: a) a identificação/definição dada pelo artigo definido “a” traz a **entonação valorativa** de que o que se passa é uma luta já conhecida, identificada pela relação histórica e ideológica com a já empreendida luta pelo direito das mulheres; b) a forma verbal “há” (verbo haver, no presente do indicativo, conjugado na terceira pessoa do singular, caracterizando uma oração sem sujeito) traz o sentido de existência. Nesse caso, enfatiza-se o fato de se existir, sim, luta pelos direitos das mulheres na sociedade atual, respondendo a discursos veiculados na atualidade sobre a (não) necessidade da existência do Feminismo na sociedade contemporânea, ou o questionamento sobre o caráter das manifestações, sua agenda política e sua eficácia na busca pela igualdade de direitos. Estabelecendo essa relação, a palavra “há” implica que a luta empreendida pelo movimento feminista não foi esquecida e segue forte na sociedade atual. Essa forma verbal não só traz o sentido de que existe uma luta nesse dia, mas, em diálogo com o sentido anterior, enfatiza que o que se faz é, sim, luta por direitos das mulheres e não apenas um movimento que busca atenção da mídia e inversão de valores, como veiculado por discursos do senso comum e discursos conservadores contra o feminismo; e c) a preposição “à” traz o sentido de convite/incentivo às leitoras e aos leitores da tira, a se juntarem à luta por direitos iguais e pela ocupação igualitária de espaços na sociedade, deixando entrever o caminho que se tem a percorrer nessa luta que, partindo do dia das mulheres, se estende para o cotidiano em diversos lugares e momentos nos quais as mulheres lutam para serem respeitadas e valorizadas.

35. Observe a linguagem visual (não verbal) da tira: as personagens, as expressões faciais, os gestos, as roupas, os acessórios etc. Ela tem relação com o tema da tira? Como?

36. Você reparou que o Armandinho não está nessa tira? Pesquise quem é essa personagem que está nos três quadrinhos e reflita: considerando o tema, o que teria levado o autor a fazer essa escolha?

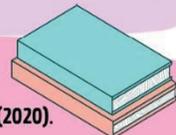
37. Agora que você já refletiu sobre os elementos do texto, responda: se a linguagem verbal fosse a única utilizada (A LUTA/ HÁ LUTA/ À LUTA), seria suficiente para dar conta do tema explorado? Por quê?

38. Como essas as diferentes linguagens se relacionam no texto para construir o sentido geral da tira?

As questões 35 a 38 visam à reflexão sobre a linguagem imagética utilizada na tira, como a escolha das personagens, que, ao contrário da maioria das tiras do autor, são todas mulheres. As “Tiras do Armandinho”, em geral, têm como personagem principal o menino Armandinho.

Entretanto, nessa tira, ele não está presente; seu lugar é ocupado por sua irmã, a personagem Fê. Junto com Fê, no último quadrinho, encontram-se outras personagens mulheres vestidas com roupas diferentes, com cabelos diferentes, carregando a placa do protesto. O objetivo dessa questão é levar o aluno a refletir sobre a escolha específica que o autor fez dos elementos visuais, já que, em coerência com o discurso de valorização da mulher na sociedade, constrói a tira apenas com personagens femininas, que inclusive se portam de maneiras diversas, indicando o discurso de liberdade e libertação feminina das regras instituídas socialmente com relação à aparência e comportamento, que são pautas da luta feminista. Além disso, o Feminismo é geralmente representado pela cor lilás, destacada na placa, nas roupas e cabelos de algumas personagens, que constrói o sentido de luta organizada.

Essas questões buscam provocar no aluno a reflexão sobre o jogo entre a linguagem verbal (escrita) e não verbal (visual) na tira. O intuito é que ele desenvolva o entendimento de que a multimodalidade constrói o sentido do enunciado de forma que todas as linguagens tem igual importância e valor discursivos. No primeiro quadro, por exemplo, temos a parte escrita (“a luta”) e a parte imagética (a personagem está apontando para algo, dando a ideia da identificação/indicação de algo), de forma que o sentido é construído simultaneamente nesse processo.



GLOSSÁRIO

Ato responsivo: o conceito de responsividade afasta a teoria dialógica de qualquer tipo de interpretação monológica, individual e estática da linguagem, uma vez que todo o sujeito é um respondente em maior ou menor grau, seja pela responsividade ativa (resposta ativa) seja pela silenciosa (efeito retardado, o silêncio também significa).

Auditório social/ supra destinatário superior/Interlocutores imediatos e amplos/ Situação social ampla: o auditório social molda nosso dizer, pois se refere ao público-alvo específico que consideramos no contexto de produção do enunciado e que buscamos atingir. Os interlocutores imediatos são os leitores imaginados e os amplos são os leitores que não consideramos no momento da produção, mas que podem vir a interagir com o texto.

Autoria: a partir de uma realidade construída axiologicamente, o autor-pessoa (a pessoa física do escritor) vai operar a refração, ou seja, realizará o seu recorte valorativo de uma realidade já plenamente valorada. Logo, toma posição de autoria e enuncia a partir do contexto sócio-histórico e ideológico pelo qual é constituído e por meio de sua voz carrega outras vozes.

Axiologia (horizonte valorativo; ênfases/impressões/tons valorativas/os; entonação apreciativa): a ideologia diz respeito às crenças e vivências históricas que constituem o sujeito, adquiridas em uma determinada comunidade linguística a qual pertence. Nesse viés, é a construção social de todas as esferas da atividade humana, uma vez que o homem social está envolto de fenômenos ideológicos. Sendo assim, compreende-se que a ideologia determina o sentido dos enunciados e é construída por meio da interação entre sujeitos sociais, resultante das avaliações sociais (axiologias). Quando interagimos com um enunciado produzimos ênfases valorativas/juízos de valor em relação à sua constituição ideológica.

Campo de atividade humana/esfera social: É a instância em que ocorre a produção, circulação e recepção dos textos/enunciados, os quais são organizados em gêneros de discurso. Essa instância regula o surgimento de novos gêneros de acordo com as práticas sociais. Exemplos de esferas: jornalística, midiática, científica, religiosa, escolar etc. Cada uma tem seu modo particular de orientação da realidade, ou seja, cada uma compreende e valora a realidade de maneira particular.

Conhecimento e compreensão comum: para o Círculo, a compreensão é embate e coconstrução de signos ideológicos, como resposta a um signo por meio do conjunto de signos que compõem o discurso interior, por sujeitos socialmente organizados, situados e engajados na interação. O sujeito compreende os enunciados dos mais diversos âmbitos de que faz parte, assim, torna-se participante de um diálogo, posicionando-se perante ao objeto compreendido e demais posicionamentos acerca do mesmo objeto. Os sentidos do enunciado são construídos de acordo com os conhecimentos partilhados pelos interlocutores.

Contexto extraverbal/contexto espaço-temporal/cronotopo: do grego, *crónos* + *topos*: espaço + tempo. O espaço está ligado à dimensão social da linguagem e o tempo à dimensão histórica. Desse modo, os gêneros constituem-se por meio de situações cronotópicas isoladas/particulares, mas também de recorrências priorizando a inseparabilidade entre espaço-tempo. Extraverbal diz respeito às condições concretas de realização do enunciado, isto é, todos os elementos do plano discursivo (quem, quando, onde, por que, para quê, para quem).

Discurso: Língua em sua integridade concreta e viva, inseparável de seus falantes, atos, esferas sociais e valores ideológicos. É constituído por relações dialógicas (relações de sentido), possuindo caráter irrepetível. Pode trazer várias vozes sociais nessas relações.

Enunciado: acontece na interação; é a ordem do sentido e unidade real de comunicação, composto por três aspectos: 1) a referencialidade, pois referencia o mundo; 2) a expressividade, tendo em vista que expressa avaliações/valorações e; 3) a endereçabilidade, visto que é endereçado para alguém. É um elo na cadeia de discursos verbais: responde a algo e orienta-se para uma resposta. É composto por dois polos: a) do sistema da linguagem (aquilo que pode ser repetido e reproduzido); b) inerente à situação social (aquilo que é individual, único, singular e irrepitível).

Finalidade específica/ propósito discursivo/ projeto de dizer: trata-se do que se pretende alcançar com o enunciado produzido, ou seja, a partir de um propósito discursivo moldamos nosso dizer, a fim de atingir determinado objetivo, por exemplo, tecer uma crítica, tratar de um problema social, provocar humor, etc.

Gêneros discursivos: são formas relativamente estáveis de enunciados produzidos na e pela interação de acordo com a esfera social em que nascem. São compostos por estilo (escolhas de linguagem); conteúdo temático (tema, o que se diz); e construção composicional (o acabamento, forma de estruturar o dizer). Todos esses elementos têm igual relevância no estudo dos gêneros.

Posição social: posição sócio-histórica e ideológica por meio da qual o sujeito, produtor do texto, enuncia, possuindo voz e valorações que remetem ao contexto social em que se encontra inserido, passando em sua produção escrita.

Refletir e Refratar: “refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo [...], mas construímos diversas interpretações (**refrações**) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 50-51, grifo do autor). Quando refletimos a realidade, estamos (re)produzindo-a em linguagem, porém, quando a refratamos estamos ressignificando-a, acrescentado a ela tons valorativos/avaliativos.

Relações dialógicas: podem ser compreendidas como posições axiológicas de sujeitos em seus atos concretos da vida, irreduzíveis às relações lógico-semânticas, não se restringem ao diálogo face a face, mas a todas as comunicações, na medida em que as palavras de um sujeito são sempre perpassadas por palavras do outro; a alternância dos sujeitos falantes, a conclusibilidade e a expressividade (do autor) são características que permitem aos enunciados estarem permeados de relações dialógicas.

Semiótico: a constituição de um signo por elementos verbais e não-verbais, caracterizado pela multiplicidade de linguagens. Afinal o signo é social, constituído pelas diversas semioses, por exemplo, no âmbito das artes visuais, música, cinema, fotografia, gestos, religião e moda.

Signo ideológico: é o lugar onde se encontra a realidade material e fônica e uma realidade ideológica construída por sujeitos socialmente organizados. É carregado de sentidos e valorações e pode ser uma arena de embate de discursos. Por exemplo, a cor lilás para representar o movimento feminista. É um elemento de linguagem (pode ser de ordem verbal, visual, auditiva, sensorial, entre outras) que reflete e refrata ênfases ideológicas.

Suporte/Mídia e circulação social: o suporte corresponde à forma material em que o texto é produzido. Por exemplo, o livro físico, a tela do computador, a parede, etc. A produção de uma tira pode se dar de forma impressa ou virtual e circular por meio dos mais diversos espaços, isto é, a forma como o texto alcançará o seu interlocutor. Tais aspectos têm grande importância na construção dos sentidos do enunciado.

Tema: tem relação com “o que” é dito. Concernente ao objeto do discurso presente no enunciado. Recorte da realidade social tratada no enunciado via discurso.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. O problema do autor. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 173-192.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.
- BECK, A. Entrevista com Alexandre Beck. *Ativar Sentidos*, [S. l.], 10 maio 2015. Disponível em: <http://ativarsentidos.com.br/visao/entrevista-com-alexandre-beck>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- BECK, A. *Tira do Armandinho*. [S. l.]: Armandinho, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/1477056695672965> Acesso em: 20 set. 2022.
- FENILLI, L. M. F. *Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira*. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- PARANÁ. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*. Curitiba: Paraná, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_do_parana.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.
- RAMOS, P. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 11-32.
- VOLÓCHINOV, V. N. *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 [1929].

REFERÊNCIAS DO GLOSSÁRIO

- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a [1979]. p. 262-306.
- BAKHTIN, M. M. O problema do autor. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b [1979]. p. 173-192.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1963].
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1986].
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].
- VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Giraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].
- VOLÓCHINOV, V. N. *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 [1929].
- VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte (Sobre poética sociológica)*. Tradução para o português feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tisza, para uso didático, feita a partir da tradução inglesa de I. R. Titanic (*Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976 [1926].

A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DA DISCÊNCIA E DA DOCÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DE UMA ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gercilene Vale dos Santos
Missilene Silva Barreto

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho constitui um ato ético responsivo em relação às complexas e urgentes questões que enlaçam o homem no atual contexto social, histórico e ideológico brasileiro, marcado pela retomada das aulas em contexto escolar no pós-pandemia e pelos embates políticos e ideológicos que atingem a todos os sujeitos sociais e de forma mais intensificada à população mais pobre. Esse contexto traz à cena enunciativa um Brasil paradoxal em relação à miséria e à fome, já que é o mesmo país que abastece o mercado alimentício de inúmeros países lá fora. O “celeiro do mundo” passa por situação grave ao não garantir para os seus, segurança alimentar; e diante desse cenário, somente no Amapá, cerca de 100 mil cidadãos (10,6%) passam fome, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente aos anos 2017-2018.

A escola tem sido o espaço de alento alimentar e de despertar da consciência acerca desse grave problema social. Muitos alunos dependiam de cestas básicas distribuídas no período pandêmico ou, basicamente, da merenda escolar para se alimentarem. Enquanto implementávamos esta proposta didático-pedagógica na escola onde atuamos, nos deparamos com a cena degradante e indignante de um estudante e sua mãe catando comida no lixo para comer. Esse é o contexto que nos levou a conceber o tema “fome” como mote de reflexão por meio da linguagem, numa proposta de

oralidade, leitura, análise linguística e produção textual de paródia, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Macapá-AP. Entendemos que uma proposta direcionada a esse fim não pode estagnar num estudo da língua pautado, unicamente, nos seus aspectos linguístico-gramaticais de caráter normativo. É preciso ir além.

Pautadas na perspectiva dialógica de linguagem, elaboramos uma proposta didático-pedagógica de leitura, oralidade, análise linguística e produção textual, a partir do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira (1948), ancorada no viés dialógico da linguagem. Sabemos que o ensino e a aprendizagem da linguagem sob essa perspectiva é um trabalho desafiador, dadas as dimensões que ela abrange, assim como se traduz em uma ruptura com a forma tradicional de ensino centrada ou na gramática estruturalista, focada no signo linguístico, ou no gênero textual, voltada ao texto e suas características. Interessou-nos com essa proposta experimentar uma rota que se encaixa no discurso da reconfiguração de ensino e aprendizagem de língua, em que as práticas de linguagem são tomadas como complementares uma das outras. Nesse percurso, a Sequência de Análise Linguística (SAL) proposta por Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) ofereceu-nos base para o desenvolvimento da nossa.

Intencionávamos, ao planejar a nossa sequência, atuar eticamente aos anseios sociais e em resposta às demandas de aprendizagem a considerar como auditório imediato os sujeitos aprendentes, os alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, de Macapá/AP. Nesse percurso de elaboração e implementação da SAL, consideramos que atividades dessa envergadura ainda não são, propriamente, regulares na educação e que se insurgem no nosso tempo em resposta aos avanços nos estudos linguísticos na perspectiva dialógica. Logo, um trabalho dessa natureza, ao passo que rompe com o já dito, também se abre aos elos posteriores, cujos horizontes, ainda não experienciados, trazem desafios ao professorado, tanto na sua elaboração quanto em sua implementação. Ao considerarmos nossa atividade desse ângulo,

entendemos que uma possível contribuição nossa ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa seria refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dialógica da linguagem, a partir de uma atividade de análise linguística.

Para isso, demonstramos como se teceu a mediação docente em atividades de análise linguística na perspectiva dialógica em resposta à demanda de aprendizagem do alunado, com o intuito de ampliação responsiva e ética da consciência social dos alunos sobre o tema “fome”. Consoante a isso, descrevemos os modos como se construíram os movimentos de mediação docente e suas ressonâncias no processo de aprendizagem discente e como a responsividade do aluno vai balizar a responsividade docente. Em vista disso, relatamos, brevemente, como se deu a abordagem do tema e os encaminhamentos da proposta consoante às práticas de oralidade e leitura e nos detemos, em seguida, à primeira etapa de atividades de análise linguística com questões epilinguísticas.

Optamos por trazer luz sobre esse tipo de atividade em virtude de essa ser uma prática de linguagem pouco explorada em seus aspectos dialógicos, mas que é crucial para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Por essa razão, analisamos as questões por blocos, definidos conforme os temas das questões-enunciados e, consecutivamente, tecemos reflexões sobre os enunciados das perguntas, sobre as respostas de duas duplas de alunos, identificados como D1 e D2, e sobre como se deu a mediação docente. Nesse movimento analítico, trazemos a lume as estratégias docentes ativadas no processo, assim como lançamos mão de um olhar sobre a produtividade dos enunciados e seus efeitos nos sujeitos-alunos.

A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA ANÁLISE LINGUÍSTICA

A perspectiva dialógica da linguagem concebe a língua como fenômeno interativo e dialógico entre duas consciências e tem a palavra como signo ideológico por excelência. Por meio dela, os

sujeitos demarcados histórico, social, cultural e ideologicamente enunciam e produzem sentidos e valores, que se fundem ao todo social. Nessa perspectiva, a linguagem e a língua são organismos por meio dos quais operamos posicionamentos e agimos socialmente. Assim, à medida que interagimos, nossa consciência vai se formando e desenvolvendo a partir do nosso entorno social, das vozes que conosco dialogam e das influências que demarcam as condições imediatas e longitudinais da enunciação (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]).

Consoante a isso, a formação e o desenvolvimento de consciências mais críticas e reflexivas estabelecem-se na relação com o outro. Reconhecer a relação eu – outro como princípio dialógico implica estabelecer o entendimento da alteridade como lugar de constituição dos sujeitos. Nesse sentido, dialogar requer um posicionamento responsável e responsável com o outro, implica um agir consciente dos nossos atos. Para tanto, a língua é ferramenta de ação que os sujeitos mobilizam em seus atos de linguagem e agem sobre os outros. Nesse ínterim, é importante que o sujeito possa ampliar sua consciência de modo a posicionar-se reflexiva e/ou criticamente diante das questões sociais que o cercam (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]).

Volóchinov (2021 [1929]) salienta que ao enunciar, o falante não está preocupado com a forma linguística, mas por sua vez é impelido aos sentidos que esse ou aquele recurso linguístico emana em dado enunciado concreto. Assim, é o sinal e seu efeito investido em dada realização que interessa aos estudos da linguagem. Para isso, é necessário pressupor que os sentidos mudam conforme os sujeitos, os valores trazidos por eles para o momento do ato comunicativo e como essa situação imediata refrata/interfere na constituição dos sentidos. Logo, não é o significado dicionário da palavra que interessa, mas o sentido revestido de realidade e atualidade, no ato comunicativo, o que só acontece no bojo de um enunciado concreto. Desse modo, à perspectiva dialógica interessa a capacidade de mutação, de adaptação do signo linguístico à ideologia que provém de sua atuação no ato de interação, que é

sempre representativo de um momento histórico, de um lugar social e de um contexto ideológico.

Interagir, nesse contexto, significa enunciar, dirigir a palavra tendo como referência o outro, representante (ou não) de outro contexto ideológico, instaurado em determinado auditório social que determina a realização do enunciado, as escolhas linguísticas, seu tom. Nesse sentido, o interlocutor do material discursivo age com e pela palavra, que se torna ponte entre o eu e o outro e tanto serve a um quanto ao outro. Assim, a palavra dialógica ganha contornos demarcados pelas condições contextuais do discurso que balizam a constituição do enunciado. Esse, por sua vez, constitui uma unidade discursiva que se ata aos fios discursivos dos elos anteriores e dos elos posteriores, de forma que se consolida como uma forma estabilizada de sentido, atendendo aos enformes interativos e da comunicação social em que está circunscrito. Dessa forma, cada espécie de comunicação social “[...] organiza, constrói e finaliza, *a seu modo*, a forma gramatical e estilística do enunciado, sua *estrutura típica*, que chamaremos adiante de *gênero*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 269, destaques do autor).

Nessa perspectiva, empreender estudos que considerem a língua enquanto fenômeno humano, materializado por meio de gêneros discursivos, subtende a consciência de que o enunciado não se materializa em palavras ou frases soltas, aleatórias, mas constituem um todo apreciativo que se realiza no corpus da interação entre dois sujeitos instituídos socialmente – falante/escritor e ouvinte/leitor – e o personagem – o conteúdo da comunicação, em outras palavras as três pessoas discursivas. Como tal, pressupõe a compreensão e a resposta que se realizam de forma dialógica, em réplicas que deixam entrever as vozes de nossa consciência repletas de opiniões, avaliações refratadas de nosso lugar social (VOLÓCHINOV, 2019 [1926])

Nesses termos, o enunciado consolida-se como uma unidade comunicativa que se ata aos fios discursivos já ditos e que ainda serão ditos e exaram as experiências, vivências históricas e culturais que se atualizam na interação por meio de nossas escolhas

discursivas, linguísticas e enunciativas. Em suma, a vibração de nossa voz não é senão uma escolha singular de representação de nosso grupo social. Por essa razão, o ensino e aprendizagem de língua que se pressupõe em nosso contexto atual é aquele que fomenta reflexões com e a partir da língua acerca das participações dos sujeitos sociais enquanto detentores de direitos instituídos históricos e socialmente, assegurados em lei e que precisam desenvolver suas consciências para se posicionarem reflexiva, crítica e eticamente, tendo como parâmetro o bem-estar do outro.

Nesse quadro, a língua como abstração que ainda resiste em muitas salas de aula e a tomada dos gêneros discursivos apenas pelas características composicionais não preenchem as lacunas que almejamos para uma sociedade mais consciente de seu papel humano e social. Precisamos enveredar por um ensino e aprendizagem de língua em que o centro do processo seja o homem, na escola representada pelos alunos e alunas.

Assim, responde coerentemente a esse pressuposto e perspectiva, o trabalho que valorize o diálogo e a reflexão sobre os aspectos linguísticos arranjados no interior de enunciados concretos. Para isso, consideramos que a análise linguística na perspectiva dialógica responde positivamente a esse ideal. Volóchinov (2021 [1929]) explica que a forma linguística em si não é o alvo central da atenção do usuário da língua, mas seu sentido. O autor postula que reconhecer a forma linguística por si só é redutor, pois o que interessa é a compreensão de seu papel na enunciação: o que significa; quais sentidos emanam as formas linguísticas.

Por essa razão, o estudo da língua que se pretenda dialógico, precisa voltar-se à orientação contextual. Para o linguista, se pretendemos o desenvolvimento da consciência linguística dos sujeitos, precisamos lidar com as unidades reais do fluxo discursivo, os gêneros discursivos, e a partir deles ou no interior deles empreender estudos das formas que compõem essas unidades, sem dissociá-los da sua corrente histórica e social (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Isso tem direta relação com a perspectiva de que a formação da consciência socioideológica é formada do exterior – entorno social – para o interior – por meio do processo reflexivo – e retornada ao exterior por meio da linguagem. Nesse processo, as escolhas estilísticas que os sujeitos fazem nos seus enunciados discursivos compreendem o estilo, o qual é marcado por um envolvimento emocional e corporal do indivíduo com o conteúdo e com o sentido projetado por ele no enunciado. A relação emocional do sujeito para com o seu dizer mobiliza, logicamente, um arsenal de recursos lexicais, gramaticais e composicionais que são arranjados no enunciado, de modo a refratar um valor, que toma forma no plano da expressão (BAKHTIN, 2016 [1979]). Em razão disso, é coerente que os recursos linguísticos ativados no ato discursivo sejam peça de reflexão no contexto de um ensino e aprendizagem da língua que se pretenda prospectivo de novas nuances valorativas.

O reconhecimento de que a língua carrega consigo um conjunto de ideologias dos grupos nos quais os sujeitos estão inseridos, direciona, necessariamente, à importância de favorecer aos sujeitos, modos de se apropriarem da língua em seus aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos, nos planos verbais e extraverbais. Assim, pensar a língua como mecanismo de ruptura a pensamentos e atitudes que negligenciam o outro, em sua individualidade ou coletividade, implica considerar os recursos linguísticos como signos ideológicos, passíveis de reflexão e ação. Implica, também, considerar o sujeito como parte constituinte dos processos mobilizados pelo ato de linguagem e que as abordagens/ensinos das formas linguísticas dissecadas do corpóreo social não são suficientes para alcançar tal objetivo.

Entendemos que o desenvolvimento da responsividade ética passa pelo conhecimento da língua, o que, no contexto escolar, requer do sujeito professor aptidão e conhecimentos teórico-práticos que balizem a sua autonomia para a configuração de propostas que atendam demandas sociais e de aprendizagem. Essas demandas, na perspectiva dialógica da linguagem,

encabeçam a abordagem da análise linguística como prática de linguagem que favorece a reflexão acerca dos sentidos e efeitos de sentidos produzidos por marcas linguísticas no texto-enunciado.

A análise linguística no Brasil é proposta e delineada por Geraldí (2004) a se desdobrar sobre a concretude textual, em atividades de produção textual, por meio de estudo sociológico de aspectos da língua, identificados como problemas nos textos de alunos. Mais tarde, Franchi (1992) alude à necessidade de se considerar o uso de recursos linguísticos a partir de práticas sociais responsáveis e compartilhadas. Geraldí (2013), por sua vez, estabelece que a análise linguística ocorre no interior de atividades de interação, seja pela leitura ou pela produção de textos. O autor considera como base da análise linguística, o fato de que com e por meio dela, podemos refletir sobre as ações de linguagem, a partir de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Os estudos avançados sobre a linguagem em perspectiva dialógica apontam os novos rumos de entendimento da linguagem, de modo que as reflexões provocadas por esses movimentos levam a análise linguística para a perspectiva dialógica, de modo a considerar nas proposições sobre essa prática de linguagem, aspectos relacionados também às axiologias sociais (POLATO; MENEGASSI, 2021; OHUSCHI; MENEGASSI, 2021; PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; RODRIGUES, 2021).

Pereira e Costa-Hübes (2021) explicam que o trabalho voltado à análise linguística na perspectiva dialógica é considerado, nos estudos do Círculo de Bakhtin, como materialidade linguística concreta, realizada no interior de um enunciado concreto, em que a língua é vivificada e cujos aspectos linguísticos estão intimamente relacionados ao conteúdo temático e à estrutura composicional. Nesse sentido, a análise linguística não pode ser descolada do enunciado, mas compreendida como parte imanente do sentido e valor global do enunciado. No contexto de ensino e aprendizagem, trabalhar com essa dimensão de língua é um desafio. Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) explicam que o trabalho com essa prática de linguagem ainda enfrenta dificuldades em sua

implementação. Porém, se pretendemos uma sociedade com sujeitos mais éticos, mais críticos e atuantes são necessários esforços no sentido de suplantar os obstáculos existentes.

A partir dos desdobramentos sobre as axiologias sociais, os estudos sobre a análise linguística em perspectiva dialógica compreendem nessas atividades, aspectos que ampliam suas abordagens. As atividades linguísticas voltam-se às próprias ações e oportunizam interações com os enunciados concretos em práticas de linguagem como a leitura ou a produção textual, circunstanciadas a gêneros discursivos (GERALDI, 2013; MENDES-POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020). As atividades epilinguísticas buscam direcionar as reflexões tanto sobre o aspecto verbal quanto extraverbal, a considerar os juízos de valor, as apreciações, as vozes sociais, o cronotopo, as configurações textuais engajadas num plano global de projeto de dizer (MENDES-POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020). As atividades metalinguísticas tanto corroboram a análise de categorias gramaticais vigentes no Brasil, como expandem suas percepções para apreciações interpretativas e valorativas (MENDES-POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020).

Atuar ao encontro dessas expectativas requer do sujeito professor o desenvolvimento da consciência de que a língua não pode ser tratada de forma estanque, o que esbarra, necessariamente, na responsabilidade ética de entender o evento-aula como um processo que demanda também, das instituições educacionais, um envolvimento responsável com o ensinar e o aprender a linguagem. Isso implica a importância de formação continuada que vislumbre a reflexão sobre a língua como uma necessidade social e educacional do sujeito. Diante disso, passemos a refletir na seção seguinte, sobre a mediação docente como ato responsivo e responsável.

MEDIAÇÃO DOCENTE: NOSSO ATO É SEMPRE UMA RESPOSTA AO ALUNO

A abordagem do tema “fome” veio de uma conversa com os alunos, em um momento em que realizamos provocações acerca de suas expectativas em relação ao mundo e à escola. Nessa ocasião, perguntamos sobre temas sociais que os preocupavam. Nas respostas, os mais citados foram: guerra, racismo, violência e fome. Decidimos investir na exploração do tema guerra e paz a partir do poema de Rosa de Hiroshima, seguido de corrupção e ética no segundo bimestre do ano letivo de 2022, o qual abriu precedentes para as discussões acerca da miséria e da fome. No terceiro bimestre, resolvemos trabalhar a temática social – fome – a partir do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira (1942). Para tanto, desenvolvemos uma proposta de trabalho que envolvesse a oralidade, a leitura, a análise linguística e a produção textual. O objetivo de aprendizagem foi oportunizar discussões para que os alunos desenvolvessem a consciência crítica e reflexiva acerca do tema tratado. A primeira atividade, denominada de leitura dialogada previu a exploração do texto com foco na entonação e com foco no diálogo a respeito do texto, visando inicialmente o contato com o tema e a apreciação do texto. Para isso, abordamos a leitura a partir de questões orais prévias a respeito da temática com apoio no título do texto, conforme o excerto 1:

Excerto 1:

Atividades pré-leitura

- 1) O que você imagina quando lê/ouve a palavra “bicho”?
- 2) Vocês conhecem o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira?
- 3) Como você imagina um bicho comendo quando está com fome?
- 4) O que eles pensavam sobre a fome no mundo?

As perguntas levaram os alunos a ativarem as relações dialógicas iniciais e a realizarem a avaliação social do tema¹

¹ A avaliação social do tema, em Linguística Aplicada com base na Psicolinguística, corresponde à ativação dos conhecimentos prévios e/ou de mundo por meio de atividades de pré-leitura (SOLE, 1998; MENEGASSI, 2005).

(MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020) como a antecipação de que o bicho poderia ser um animal, uma criatura; somente uma aluna respondeu conhecer o poema, mas sem aprofundamento; à pergunta 3, os alunos responderam inferindo que o bicho estava desesperado, outros responderam por meio de expressões corporais na tentativa de imitar os gestos de um bicho. Por último, eles demonstraram preocupação, relatando não terem passado por essa situação extrema de fome. Após esse momento, nós compartilhamos um breve resumo biográfico do autor Manuel Bandeira oralmente e um norteamento dos problemas sociais que assolaram a década de 1940, quando a obra foi publicada. Em seguida, os alunos foram convidados a ler o poema *O bicho* (Excerto 2), escrito na lousa, primeiramente de forma silenciosa para que pudessem reconhecer o texto:

Excerto 2:

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa;
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira. Belo Belo, 1948.

Em seguida, os alunos foram convidados a ler em voz alta e com entonação. Na primeira leitura, eles não conseguiram realizar a entonação apropriada ao texto de modo a suscitar sentidos. Diante dessa percepção, resolvemos realizar a leitura de forma entonacional para que os alunos percebessem os sentidos e os

valores suscitados com a entonação. Com isso, tentamos mostrar aos alunos um tom de horror do autor social diante da cena, demarcando no quadro magnético algumas palavras e/ou expressões para que eles lessem com a expressividade coerente a esse tom. A partir disso, debatemos o tema, relacionando o poema com as questões sociais inerentes à vida deles, levando-os, também, a observarem os movimentos linguístico-enunciativos, seus sentidos e valores. Em suma, realizamos uma análise linguística epilinguística, a priori, oralmente, levando os alunos a perceberem a composição formal do texto. Após a exploração oral, fomos para as questões de leitura, a explorar o par pergunta/resposta, de forma escrita, sobre o contexto de produção, de modo a atingir o contexto histórico mais amplo e o contexto imediato da recepção do texto. Nesse momento, também, exploramos a função social do texto, nesse contexto. Nisso, percebemos a necessidade de fazer a diferença entre objetivo, finalidade social e intenção discursiva, conforme excerto 3.

Excerto 3:

Contexto de produção.

1. Releia o texto e desenvolva as questões a seguir com base no contexto de produção do poema.

a) Qual o papel social do autor do poema?

b) Que tipos de atitudes se espera de Manuel Bandeira enquanto autor desse texto?

c) Que perfil social se espera do público-alvo do poema?

d) Observe a data de publicação do texto. Que eventos marcaram essa época – a década de 1940? Pesquise e justifique a influência desse contexto histórico na abordagem do tema pelo poeta.

e) O objetivo de um texto se refere à relação autor-leitor. Nesse caso, que objetivo o poeta teria para com o leitor?

f) Outro elemento muito importante da função social de um texto é a finalidade social, que diz respeito à reação-resposta do leitor ao tema abordado pelo poeta no texto. Nesse caso, qual seria a finalidade social do poema?

g) Outro elemento da função social de um texto é a intenção discursiva, a qual buscar responder às necessidades da sociedade quanto ao tema. É aquilo que o poeta pretende que a sociedade desenvolva a partir do texto.

Nesse caso, qual seria a intenção do autor ao abordar o tema, da forma como escreveu o texto? O que ele pretendia com isso?

A partir desse bloco de atividades, conduzimos os alunos ao estudo do conteúdo temático a partir de questões de compreensão e interpretação do texto. Desse bloco de questões, trazemos como excerto para análise, a questão 2, porque foi uma questão em que os alunos tiveram dificuldade em compreender a cena retratada no poema.

Excerto 4:

2. Manuel Bandeira costumava retirar a poesia de seus versos de cenários cotidianos.

- a) Que cena/imagem é retratada pelo poeta no seu poema?
- b) Com esse registro, para que cena social o poeta chama a atenção?
- c) Esse tema tem relação com as necessidades sociais? Por quê?

Nesse bloco, os alunos manifestaram dificuldades de compreensão, desencadeada principalmente pelo par de palavras “cena/imagem”. Em geral, a resposta dada a questão “a” foi o pátio, como local, indicando que eles entenderam a cena como lugar do acontecimento, em detrimento do que havia sido demonstrado por eles na oralidade “eu vejo um mendigo catando lixo pra comer”. Diante dessa incompreensão, nosso movimento de intervenção foi explicar o sentido da palavra cena e chamar atenção para o sentido global do poema e para o acontecimento retratado por meio dele. A partir disso, as questões “b” e “c” foram respondidas satisfatoriamente. Nesse bloco de questões, os estudantes tiveram dificuldades pontuais, visto que na oralidade, o poema já havia sido explorado produtivamente em processo dialógico e as questões nas quais os alunos tiveram dúvidas foram mediadas na lousa, levando-os a refazerem e/ou aprimorarem suas respostas. Seguido a isso, enveredamos pela questão 5, visando a contrapalavra dos alunos diante da temática social abordada no poema, conforme excerto 5:

Excerto 5:

1. Considere que o poema foi escrito no contexto sócio-histórico de 1940, época de grande miséria no Brasil e no mundo, marcado pela eclosão da 2ª guerra mundial. Passado tanto tempo, como você vê a abordagem desse poema hoje? O tema ainda é pertinente? Por quê?

2. Considere que você também viu a mesma cena retratada no poema pelo poeta e você decidiu postar sua indignação nas redes sociais (*facebook*) como forma de denúncia/protesto. Que argumentos você usaria? Escreva um comentário crítico-argumentativo evidenciando sua compreensão e opinião enquanto cidadão a respeito do tema.

Explicamos que a proposição de atividade de leitura foi direcionada para o trabalho em duplas. Em resposta ao questionamento 1, apresentamos a réplica produzida por uma dupla de alunos identificada como D1:

Excerto 6:

1. O poema é pertinente atualmente devido à desigualdade social que ocorre no nosso país e no mundo inteiro. Enquanto alguns se beneficiam de seus pertences por conta da sua classe social considerada boa, outros sofrem morando nas ruas, desempregados e necessitados. Além do governo tirar as únicas oportunidades que eles tinham por conta do egoísmo e da ganância.

Quanto ao questionamento 2, a mesma dupla de alunos (D1) apresentou uma réplica ao texto base, assumindo em sua contrapalavra atitudes responsivas e éticas conforme vemos no excerto a seguir:

Excerto 7:

2. A desigualdade social é uma das coisas que mais me deixa assustada. Situações como pessoas tendo que pegar comida de resíduos para ter o que comer e conseguir sobreviver até o dia de amanhã é o ápice da injustiça, algo totalmente desumano.

Saber que o governo e a maioria das pessoas estão dando pouca/nenhuma importância em relação a isso é algo extremamente triste e o cúmulo do absurdo. Muitos não sobrevivem por ausência de comida, higiene pessoal e cuidados básicos com a saúde, vivem nas ruas e não conseguem fazer algo para mudar a situação por estarem incapacitados; as vozes delas não são ouvidas na nossa sociedade.

Já passou da hora de darmos um passo à frente e mudarmos isso. Não devemos deixar que a nossa sociedade seja consumida pela desigualdade e

pelo preconceito. Temos que abrir os nossos olhos e dar mais visibilidade a eles e ajudá-los. Não podemos permitir que situações como essa se repitam mais do que já ocorrem no dia a dia de todos.

Do ponto de vista da responsividade, vemos alunos engajados e responsáveis quanto a atender produtivamente às questões propostas. Notamos que os alunos estabelecem uma relação de causa e consequência, evidenciam em suas falas um olhar global e capacidade analítica e crítica do contexto social e histórico em que vivemos. As suas respostas se constituem como processos éticos frente aos dilemas que permeiam os direitos humanos. Isso porque, os alunos se colocam como sujeitos participantes do ato discursivo à medida em que enxergam, de um lado, a responsabilidade da estrutura sociopolítica e de outro, a necessidade da participação ativa e responsável de todos os sujeitos da sociedade. Após a atividade de leitura em nível de compreensão e interpretação do conteúdo temático, apresentamos questões de análise linguística com foco em questões epilinguísticas em leitura que foram desdobradas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Desdobramento das questões de análise linguística com questões epilinguísticas

Questões de Análise Epilinguísticas	ETAPA	RECORTE DO ENUNCIADO	RECORTES GRAMATICAIS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
	Análise linguística 1	Primeira estrofe	Aspectos morfológicos e sintáticos	Objetivo: refletir sobre a constituição ideológica da cena enunciativa a partir da análise morfológica, sintática, social e valorativa da linguagem verbal.

	Análise linguística 2	Segunda estrofe	Aspectos morfossintáticos do verbo	Objetivo: refletir sobre a constituição ideológica e valorativa da ação da personagem social, a partir da análise do verbo e da composição do enunciado.
	Análise linguística 3	Terceira e quarta estrofes	Aspectos morfológicos e sintáticos do enunciado	Objetivo: refletir sobre a constituição ideológica e valorativa do advérbio e dos substantivos; do paralelismo sintático e da voz social do autor social.

Fonte: Autoras (2022).

Explicamos que neste trabalho nos deteremos apenas à análise da etapa “Análise linguística 1”. Essa atividade teve como recorte a primeira estrofe do enunciado sobre a qual nos propusemos a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos a partir das escolhas linguísticas, discursivas e enunciativas desse recorte. Para isso, desdobramos questões que levassem os alunos a refletirem sobre a pessoa discursiva, o sujeito social, as ideias temporais, a ideia de abstração e concretude, as vozes sociais e avaliação da condição social do sujeito explorada na cena. Nessa proposição, optamos por perguntas curtas que encontravam sua completude em questões seguintes, a fim de garantir o engajamento dos alunos, pois detectamos que enunciados longos e complexos tentem a desestimulá-los. Os alunos foram orientados, também, a desenvolverem respostas expansivas que demandavam um processo de reflexão e de construção da consciência desse processo. A seguir, passamos a detalhar como se deu esse processo da constituição dialógica discente e docente, a partir das questões de análise linguística 1, com foco na epilinguagem, estrofe 1, do poema

O *Bicho*, de Manuel Bandeira (1942). Para isso, trazemos respostas de duas duplas de alunos: D1, já identificada e de outra dupla, denominada como D2.

Excerto 8:

Releia os versos:

O bicho

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio

Catando comida entre os detritos.

a) Que pessoa discursiva o verbo “vi” representa?

Respostas:

D1: a primeira pessoa do singular locutor.

D2: primeira.

b) Quem é o sujeito social do verbo “vi”?

Respostas:

D1: o poeta.

D2: eu lírico.

c) Que palavras nos versos indicam ideia de tempo?

Respostas:

D1: Vi ontem.

D2: ontem.

d) Observe a expressão “um bicho”. Que ideia o artigo “um” indica no texto?

Respostas:

D1: Uma criatura medonha, bizarra.

D2: Generalizar.

Esse bloco de questões contemplou a identificação do sujeito social e das ideias acionadas por ele pelo verbo “vi” e pelo advérbio “ontem”. As duas primeiras questões – a e b – direcionaram o olhar do aluno para perceber o conhecimento gramatical, o conhecimento discursivo e a voz do sujeito social. Notamos que a resposta de D1 à questão “a” foi mais desenvolvida, enquanto a D2 foi mais objetiva. Essa forma de organizar a resposta está muito interligada ao contexto de sala de aula, quando o aluno entende

que o extraverbal dá completude a sua resposta. À questão “b”, as respostas se diferenciaram. Enquanto D1 contemplou o papel do sujeito social, D2 reconheceu a voz do eu-lírico, situando-se no nível do texto e não do discurso. Isso ocorre porque é um conhecimento que se perpetua na tradição escolar, especialmente na esfera da literatura.

As respostas à questão “c” se mostram coerentes nas duas duplas de alunos, porém é na D1 que vemos um olhar mais analítico, pois D1 demarca tanto o verbo quanto o advérbio “vi ontem”. A resposta de D2 se justifica pela orientação do enunciado da questão “que palavra nos versos...”. Nesse processo, a resposta dos alunos nos fez refletir sobre a tecitura do enunciado, pois constatamos a necessidade de uma análise prévia e cuidadosa do enunciado-base, ao propor uma questão. Com isso, percebemos que o professor está passível desses desencontros entre teoria e prática porque é a partir das contrapalavras dos alunos que ele pode ir se vendo e refletindo, à medida em que se permite o movimento de autoavaliação.

A questão “d” foi respondida pelas duplas de forma diferente. Enquanto a resposta de D1 centrou-se na compreensão da palavra “bicho”, D2 respondeu centrando a compreensão no artigo “um”. Isso revela que a resposta de D1 foi evidência de que os alunos não reconheciam ainda o que era artigo. A essa percepção, direcionamos a explicação a partir da lousa, retomando a categoria de artigos e suas funções tanto na gramática quanto no texto. Em seguida, levamo-nos a refletir sobre a escolha discursiva e seus efeitos de sentido no texto, bem como sobre o efeito de valor no enunciado, a partir da contraposição “vi ontem o bicho”, “vi ontem um bicho”.

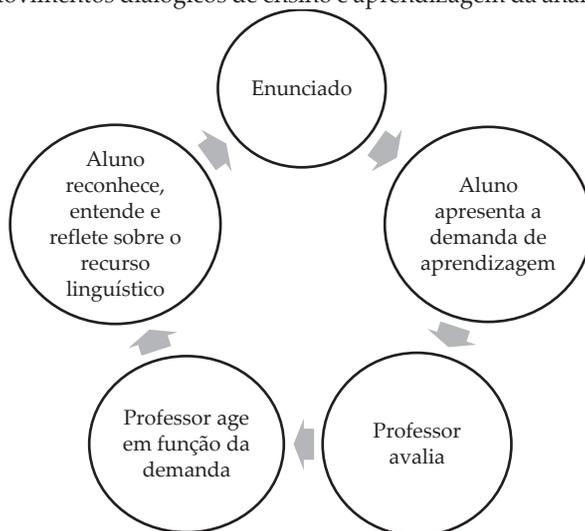
Ressaltamos que o estudo desse recurso linguístico não estava previsto no planejamento da turma. A resposta da dupla de alunos foi a refração de uma necessidade de aprendizagem, abrindo uma “janela” para atuarmos eticamente frente a essa necessidade. Nossa atitude docente foi agir de forma responsiva a essa lacuna, levando a turma a reconhecer a categoria gramatical, a perceber as suas

funções e a relacionar esse recurso linguístico à análise reflexiva de seus efeitos de sentidos no enunciado.

Observamos que a mediação dialógica docente vai se constituindo à medida que a resposta do aluno apresenta demandas de aprendizagem e o professor atua fazendo um *link* a partir dessa necessidade apresentada com os conhecimentos linguísticos inerentes, no caso em tela, o conhecimento da classe gramatical dos artigos. A partir dessa informação, ampliaram-se as reflexões acerca dos sentidos discursivos e dialógicos que esse recurso linguístico apresenta no enunciado.

Como vemos, a interação dialógica responsiva tanto discente quanto docente permite a ambos irem “tecendo telhados”, como poetiza Oswald de Andrade. Essa postura docente favorece, acreditamos, uma aprendizagem mais significativa porque promove um engajamento do aluno no contexto de aprendizagem num movimento de vai-e-vem: o aluno realiza a tarefa, apresenta a demanda de aprendizagem, o professor avalia, age em resposta a essa demanda, acionando uma tríade – reconhecer, entender e refletir, a partir do enunciado, conforme ilustramos a seguir:

Figura 1 – Movimentos dialógicos de ensino e aprendizagem da análise linguística



Fonte: Autoras (2022)

Logo, a continuidade e o engajamento da atividade por parte do aluno fluem produtivamente, ao passo que esse aluno vai, paralelamente, desenvolvendo sua consciência de linguagem enquanto tecido ideologizado e voz discursiva que carrega um valor social.

Excerto 9:

e) Que expressão do texto indica o lugar dos acontecimentos?

Respostas:

D1: Na imundície do pátio.

D2: Do pátio.

f) Como é apresentado o lugar onde estava a criatura? Que expressão indica isso?

Respostas:

D1: Imundo e sujo, “na imundície do pátio”.

D2: Um lugar sujo. “imundície do pátio”.

g) Que função essa expressão assume no verso: indica lugar ou caracteriza o lugar?

Respostas:

D1: Caracteriza o lugar como imundo.

D2: Caracteriza o lugar.

h) Analise os termos: “na imundície” e “do pátio”. Qual deles tem sentido abstrato e qual deles têm sentido concreto?

Respostas:

D1: “Na imundície”: sentido abstrato/ “no pátio”: sentido concreto.

D2: “Na imundície”: sentido abstrato/ “no pátio”: sentido concreto.

Com as questões apresentadas nesse excerto, consideramos a necessidade de os alunos focarem em elementos linguísticos específicos do fragmento analisado, objetivando a identificação da escolha linguística do autor para a produção de efeitos de sentidos. As respostas às questões “e”, “f”, “g” e “h” indicam satisfatoriamente a compreensão dos alunos. Para chegarmos a esse resultado, conduzimos a mediação previamente no plano da oralidade após a leitura dialogizada com foco na entonação. Momento em que, a partir de marcações do texto na lousa, fomos

apontando e explanando de forma interativa as escolhas linguísticas e discursivas do autor, levando os alunos a perceberem os efeitos e os seus valores verbais e extraverbais no texto.

Na questão “h”, em específico, os alunos solicitaram explicação sobre o que seria o sentido abstrato e o sentido concreto. A essa demanda foi necessário abrir a “janela” novamente e fazer o *link* com a classe gramatical “substantivos abstratos e concretos”. Para isso, anotamos na lousa a classificação dos substantivos e nos detivemos na classe dos substantivos abstratos e concretos. Mediamos, primeiramente, o reconhecimento da função desses recursos linguísticos; consecutivamente, ampliamos as reflexões sobre os usos desses termos no enunciado em estudo, e, em seguida, relacionamo-nos aos seus aspectos valorativos. Após essa mediação, o aluno retornou à atividade para realizá-la em sua individualidade.

Excerto 10:

i) Que sentido o autor social pretendeu ao colocar a expressão “na imundície” antes do indicador de lugar “do pátio”?

Respostas:

D1: Retratar que o lugar onde o personagem estava era extremamente sujo.

D2: Mostra que foi algo feito por alguém.

j) Com a expressão “na imundície” que valor o autor social deixa entrever?

Respostas:

D1: Ao miserável, contextualizando o quão necessitado o personagem está.

D2: Mostra que é algo abstrato.

O excerto 10 apresenta questões voltadas para a voz do autor social e o valor do enunciado. Na questão “i” observamos que D1 centrou sua compreensão a partir da relação espacial, talvez, por ser mais concreta, próxima a sua vivência; e D2 atribuiu sentido ao resultado de uma falta de consciência ambiental. Dessa forma, notamos que o enunciado não favoreceu essa responsividade mais acurada das duplas de alunos. Inferimos que esse movimento de olhar o posicionamento das palavras e de seus efeitos de sentidos no texto, por ser algo novo na prática de ensino e aprendizagem,

talvez tenha interferido na compreensão do enunciado. Isso sugere que há uma necessidade de atentarmos para o modo de como se conduzir os questionamentos, os quais precisam ser parametrizados pelo ponto de vista discente, aliado à mediação.

A questão “j” voltou-se para a percepção do valor agregado à expressão “na imundície”, relacionado a sua posição sintática no trecho em destaque na atividade. A resposta de D1 foi satisfatória. A dupla conseguiu acionar o valor agregado à expressão: miséria, expandindo com uma explicação, o que demonstra que a consciência socioideológica e ética desenvolve-se coerente aos direitos humanos, pois ao entender o estrado social que interfere na condição social do sujeito, os alunos deixaram entrever essa consciência da interferência do contexto social na condição humana.

D2 não atendeu assertivamente ao enunciado; inferimos que a dupla não entendeu o sentido da palavra valor. Esse tipo de questão tem rendido reflexões acerca da mediação dos conceitos axiológicos da linguagem porque mediar a compreensão do conceito de valor não é tão simples. O aluno precisa entender o que é o valor social e para isso precisamos explicar o que é um julgamento social, o que foi feito por meio de exemplo, em interação com os alunos a partir de questionamentos que os levavam a se perceberem a partir do cotidiano. Ainda assim, notamos que é necessário dar mais concretude linguística para que os alunos possam valorar enunciados conscientes e perceber essas valorações.

Uma estratégia que utilizamos foi fazer a brincadeira “Santo Antônio”², a qual consiste em trabalhar ludicamente os antônimos, pois percebemos que a linguagem empregada para empreender uma avaliação é concretizada a partir de adjetivos e de antônimos. Para tanto, dizíamos uma série de adjetivos com efeitos contrários,

² A brincadeira “Santo Antônio”, na verdade, é a brincadeira dos antônimos e recebeu esse nome porque foi a forma de compreensão do filho de uma das pesquisadoras-autoras. À época, a criança tinha três anos de idade e confundia a palavra antônimos com Santo Antônio.

de oposição, por exemplo: bonito/feio, alto/baixo, feliz/triste, rico/pobre, positivo/negativo, legal/chato. A partir disso, conduzíamos essas possibilidades avaliativas para o enunciado; nos detínhamos na avaliação apreciativa do enunciado como um todo e nos valores sociais que as palavras refratavam nele para refratar a avaliação social do autor sobre o tema tratado.

Excerto 11:

k) Que efeito de sentido o verbo "catar" sugere no texto?

Respostas:

D1: O verbo deixa explícito a dificuldade que o personagem sofre para achar comida.

D2: Que a personagem não tinha escolha.

O enunciado da questão "k" vislumbrou o efeito de sentido do verbo "catar". Pretendíamos que os alunos respondessem de certa forma, demonstrando consciência de que essa escolha linguística ativa uma valoração negativa acerca da condição social do personagem social apresentada no texto. As respostas enunciadas denotam que os alunos respondem ativa e eticamente à questão. Entendemos que D1, ao usar o vocábulo "achar" não conseguiu preencher satisfatoriamente o sentido que o verbo "catar" evoca, pois o sentido do verbo "achar" não demarca a condição sub-humana refratada no enunciado-poema. Contudo, a dupla buscou demarcar a sua compreensão avaliativa com o verbo "sofre", indicando que catar comida é uma condição que provoca sofrimento. A dupla D2 expressou sua resposta de forma objetiva e coerente. A escolha linguística da dupla enunciou a subcondição humana. As respostas das duplas são contrapalavras às mediações docentes iniciais em relação à compreensão do texto. Observamos que as questões mais relacionadas à compreensão dos sentidos são as que mais os alunos demonstram autonomia em sua realização.

Excerto 12:

l) Se o autor social tivesse colocado a palavra "escolhendo" ou "selecionando" no lugar de "catando", o efeito seria o mesmo? Por quê?

Respostas:

D1: Não, pois o personagem não possui o direito de escolher o que irá comer.
D2: Não, pois a personagem não tinha escolha e se usasse essas palavras daria o sentido que a personagem tinha escolha.

Com o questionamento “I”, pretendíamos provocar reflexões linguísticas e enunciativas suscitadas pela forma linguística “catando”. Ao direcionar o olhar do aluno para essa forma linguística, vislumbrávamos refletir que essa palavra trazia em si valores negativos, depreciativos em relação à dignidade humana. As duplas demonstraram franco desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva acerca do tema social retratado no poema com autonomia. Esse resultado foi alcançado, acreditamos, porque a Sequência de Análise Linguística - SAL como um todo favoreceu um envolvimento dos alunos, ao propiciar uma continuidade dentro da corrente discursiva, ainda que tenhamos abordado aspectos linguísticos diferenciados.

Excerto 13:

m) Que sentido tem a palavra "detrito" no texto? Que outra palavra poderia ter o mesmo efeito no texto?

Respostas:

D1: Lugares onde há coisas que foram deixadas para trás pelos humanos. "resíduos" ou "lixos".

D2: Restos.

A questão “m” vislumbrava a compreensão dos sentidos evocados pela palavra “detrito” e a ampliação do vocabulário. Essa palavra em específico suscitou dúvidas na turma relacionadas ao significado da palavra, o que interferiu negativamente no desenvolvimento dessa questão. Diante disso, orientamos a turma a buscar o sentido desse termo a partir da releitura do poema e a vislumbrar a cena enunciativa para de lá acionar possíveis respostas. Esse nosso movimento refrata uma característica da perspectiva dialógica porque propicia o diálogo professor-aluno-texto, a partir do qual o aluno é incitado a refletir sobre o texto para então construir o seu raciocínio. Notamos que em algumas ocasiões, os alunos demandavam uma mediação mais

personalizada, fazendo com que pudéssemos preencher os “vãos” de seu raciocínio até tecerem discursivamente o seu dizer. Nesse movimento, nosso papel foi direcionar o olhar do aluno a aspectos específicos do texto e fazê-los relacionar ao extraverbal mais próximo da sua vida.

Excerto 14:

n) Ao usar a palavra "detrito", o autor social deixa transparecer sua avaliação social da situação. Que avaliação seria essa: positiva ou negativa? Por quê?

Respostas:

D1: Negativo, ao escolher essa palavra o autor do poema demonstra sua indignação com a situação.

D2: Negativa, pois o autor fala de um ser que procura por comida entre restos.

A questão “n” vislumbrava a percepção pelo aluno do posicionamento avaliativo do autor social. Esperávamos que os alunos percebessem que o autor social avalia a situação flagrante de forma negativa e que ao entoar a palavra a usa como protesto contra a condição da miséria humana. Com isso, o autor social quer mobilizar outras vozes que se coloquem também em protesto ante a situação da fome. As respostas das duplas evidenciam progressos na compreensão da avaliação social da situação. D1, por exemplo, desenvolveu uma resposta completa por meio da qual demonstra reflexão ante a situação evidenciada no poema.

Ao indicar que o autor “demonstra sua indignação”, os discentes arregimentam a relação entre o verbal e o extraverbal, explicitando que o enunciado-poema tem esse fim. Já D2 distanciou-se parcialmente do cerne da questão ao circunstanciar sua resposta à cena enunciativa, não direcionando sua resposta no porquê da avaliação do autor, o que mostra a incompletude da resposta. A elaboração do enunciado objetiva a autonomia dos alunos e de certa forma também, fazê-los acostumarem-se com essas terminologias relacionadas à valoração de determinados posicionamentos do sujeito. A expectativa é de que os alunos

internalizem essas palavras e possam agir de forma mais consciente e autônoma em suas respostas, conseqüentemente.

A partir do exposto, consideramos que as atividades de análise linguística ainda são muito desafiadoras e impõem uma necessidade constante de pesquisa e de conhecimento das normas gramaticais vigentes no Brasil. Impõem ainda, a necessidade de mediar esses conhecimentos dentro de uma abordagem dialógica da linguagem. Não podemos desconsiderar que o contexto pós-pandemia requer um olhar de sensibilidade para o aluno em suas necessidades de aprendizagem. Por essa razão, a mediação docente precisa ser uma resposta a essas necessidades discentes; para tanto, nós, professores, precisamos nos lançar em um processo de autoconhecimento e autoaprendizagem e nos compreender como seres incompletos, a fim de que sejamos impulsionados à busca contínua por conhecimentos.

UM FIO ATADO EM DUAS PONTAS: TESSITURA DE TRAMAS REFLEXIVAS

Neste trabalho, tivemos como objetivo geral demonstrar (refletir) como se teceu a mediação docente em atividades de análise linguística, na perspectiva dialógica, em resposta à demanda de aprendizagem de alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, em Macapá/AP, com o intuito de ampliação responsiva e ética da consciência social discente sobre o tema “fome”. Para isso, elaboramos e implementamos uma proposta de Sequência de Análise Linguística na perspectiva dialógica da linguagem. Nesse processo, consideramos que nosso papel como professoras foi, no mínimo, desafiador, pois nos deparamos com os “gargalos” da aprendizagem decorrentes do cronotopo histórico-social da pandemia e do próprio contexto educacional dos alunos. Esses, em sua maioria, demonstraram interesse: de seu lugar social, requereram atitudes de mediação docente que lhes favorecessem a ampliação do conhecimento ou o desenvolvimento satisfatório das atividades apresentadas que não

eram comuns no cotidiano da sala de aula. Dada essa realidade, o nosso ato docente foi de atuar eticamente em resposta às demandas discentes, de forma que o percurso da aprendizagem foi sendo tecido e retocado conforme o nosso auditório imediato. Precisamos adotar uma postura dialógica, buscando e criando estratégias diversificadas e diferenciadas que atendessem a essa epistemologia, tendo em vista o desenvolvimento satisfatório da consciência social dos alunos acerca do tema selecionado.

Pudemos notar que com nossas mediações, os alunos iam se engajando nas atividades por meio das nossas atitudes dialógicas. É importante frisar que as atividades de análise linguística impulsionaram o desenvolvimento reflexivo, mas sempre tendo como ancoragem a nossa mediação. Essa mediação ora era focada na turma como um todo, ora era personalizada. Notamos que em questões direcionadas à reflexão de sentidos e seus efeitos, os alunos se sentiam mais à vontade para responder sozinhos; enquanto em questões que requeriam o conhecimento prévio de conceitos gramaticais normativos, os alunos solicitavam uma mediação mais de perto, requerendo explicações dessa ordem, o que fazíamos apresentando o conceito gramatical, relacionando ao enunciado e expandindo as reflexões a partir do linguístico para os aspectos discursivos e valorativos.

Nesse movimento dialógico, observamos que a avaliação também precisa ocorrer nesse processo de forma dialógica porque o objetivo é direcionar o aluno a refletir sobre a sua resposta, de modo a aprimorá-la e, assim, a consciência socioideológica vai se consolidando. Outra observação nossa recai sobre o currículo escolar, pois ocorre uma desconstrução da sua rigidez, à medida em que a demanda discente suscita flexibilização das abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem. Isso implica um preparo do professor e a consciência da escola em todos os seus âmbitos de que o ensino e aprendizagem não pode ser mais verticalizado, de cima para baixo. Isso se justifica porque as unidades do conhecimento vão surgindo no processo, conforme às necessidades discentes. A mediação docente, nesse ínterim, precisa ser responsiva e

responsável porque na relação dialógica o outro é sempre constituído pelo eu, o que implica, necessariamente, em uma atitude ética da docência. Além dessa observação, notamos que essas unidades de conhecimento também foram determinadas pelo enunciado-base em estudo, o que não fugiu de um plano pedagógico prévio das professoras.

Percebemos ainda que os alunos foram refletindo, processando os sentidos, os seus efeitos e valores relacionados ao enunciado, às vozes sociais e a partir disso, a consciência socioideológica acerca do tema foi se formando, se desenvolvendo e/ou ampliando. Conseqüentemente, a mediação dialógica docente também foi se constituindo porque fomos percebendo como direcionar melhor as questões, sendo a voz do aluno nosso parâmetro. As atividades e as respostas dos alunos nos permitiram refletir sobre nossos “erros” e “acertos”, nos levando a um processo de autoavaliação e, por conseguinte, a uma reformulação constante de nossa prática. A constituição dialógica da discência e da docência ocorre no processo, sendo um fio atado nas duas pontas – na voz do aluno e na voz do professor, de modo que nosso ato responsivo e responsável prescindiu de um olhar aos já ditos e aos que ainda serão ditos para que, de fato, nos tornemos – alunos e professores – sujeitos conscientes de nossos papéis sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].
- FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 53. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018.

MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 21, n. 49, jun. 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631>. Acesso em: 27 jan. 2021.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 419-452.

PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volochínov. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 109-131.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-72.

RODRIGUES, R. H. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 157-181.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929]. p. 227-240.

VOLÓCHINOV, V. N. *Palavra na vida e palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenha e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926]. p. 109-146.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM CANÇÕES

Maria Letícia Naime-Muza
Alessandra Benicchio Muramatsu

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata experiências com canções como mais um recurso para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética, no estudo do léxico e nas questões linguísticas a partir do gênero discursivo canção. Pensamos em um modo de ensinar que embalasse as emoções, que motivasse, que ressignificasse o lugar da escola como um lugar prazeroso para aprender e que trouxesse a esfera artístico-literária para a sala de aula por meio do gênero canção, e desta forma, imbricar a esfera cotidiana e científica e ampliar a cultura local com um trabalho mais reflexivo sobre a língua portuguesa.

A proposta se direciona a crianças do Ensino Fundamental I e envolveu duas canções: *Criança não trabalha*, de Arnaldo Antunes, gravada pelo conjunto Palavra Cantada, e *Afinar as rezas*, do grupo catarinense Dazaranha. Essas duas canções foram escolhidas para trabalhar rimas e a cultura local com crianças dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Por meio delas, tentamos propor atividades que pudessem imbricar o lúdico e o científico, o local e o global, e, começando com canções populares, em momentos vindouros, poderemos trabalhar músicas eruditas com vistas à formação humana integral, à ampliação do conhecimento, à formação de sujeitos críticos que consigam expor suas opiniões coerentemente, que se posicionem criticamente, que ouçam e que respeitem a opinião do outro, enfim que possam, de algum modo, transformar o meio em que vivem. Este sempre será o objetivo maior das atividades que se pautam em

uma concepção dialógica da linguagem: que os estudantes leiam, compreendam, reflitam sobre os aspectos linguísticos em questão e produzam com autoria, sempre em situações de usos sociais da língua, com o intuito de formarmos sujeitos mais críticos e transformadores do mundo.

Assim, compõe-se como pergunta motivadora deste trabalho: Como o gênero canção pode fazer parte das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental? E, como objetivo, propor ações e sequências de atividades para tal trabalho. Para tanto, valemo-nos de conceitos da lexicultura (BARBOSA, 2009), dialogismo, gêneros discursivos e interação social (BAKHTIN, 1997 [1979]) e sobre o gênero canção (TATIT, 1996; TINHORÃO, 1998; ANDRADE, BALTAR, CASTRO, 2021).

Abordaremos nas seções seguintes o referencial teórico que embasou o processo, os relatos de experiência com o ensino de canções com turmas do Ensino Fundamental I e as considerações sobre o processo vivenciado e sobre os procedimentos e atividades propostas.

REFERENCIAL TEÓRICO QUE EMBASARAM AS AULAS

O embasamento teórico deste trabalho, como já mencionamos, está apoiado em conceitos do dialogismo, da lexicultura e do estudo sobre o ensino de gênero canção da esfera artístico-literária. Assim, discorreremos sobre estes conceitos e sua relação com o ensino de línguas.

Um pouco sobre dialogismo e ensino da língua

As relações, as interações sociais e, conseqüentemente, a utilização da língua acontecem nas diferentes esferas da atividade humana e os modos dessa utilização são tão variados quanto às próprias esferas e acontecem em enunciados orais e escritos, concretos e únicos. Tais enunciados emanam dos integrantes das diferentes esferas da atividade humana e refletem, portanto,

[...] as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 280).

Segundo Bakhtin (1997 [1979]), estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se no todo do enunciado, e são marcados pela especificidade da esfera de comunicação ao qual estão inseridos. Todos os enunciados têm características próprias, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 280).

Quando trabalhamos com linguagem, é importante considerar a diferença entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros primários do discurso se constituem da comunicação verbal mais espontânea pertencentes às esferas da atividade humana familiar, do lazer e afins, como bilhetes, receitas, convites de aniversário, etc. Já os gêneros secundários do discurso advêm de circunstâncias de atividade humana mais complexa, de esferas como a artística, a científica, a sociopolítica e a jurídica. Exemplos destes: o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, a sentença judicial etc.

Salientamos que o enunciado oral ou escrito, primário ou secundário, em qualquer esfera da comunicação, é individual, pois reflete a individualidade de quem fala ou escreve. Mas é na interação entre o eu e o outro (quem fala/escreve ou sinaliza e quem

ouve/lê) que o texto acontece (BAKHTIN, 1997 [1979]). E a relação entre língua e cultura no ensino e na aprendizagem de línguas contribui para a compreensão do contexto de uso da língua e das situações interacionais nos diferentes gêneros, e, no caso deste trabalho, no gênero secundário (complexo) canção, da esfera artístico-literária.

Um pouco sobre lexicultura e ensino da língua

Nas interações dialógicas, a relação com a palavra minha e do outro reflete os mundos possíveis, os sentidos e as intenções. Assim, importa saber o sentido que as palavras assumem em diferentes contextos e a lexicologia nos leva a um caminho de estudo do léxico e a relação com a cultura. Daí, vem o que entendemos por lexicultura, conceito proposto por Robert Galisson, que aborda a carga cultural implícita nas palavras/nos signos em situação de uso nas relações entre seus interlocutores e os contextos de linguagem. O léxico está diretamente ligado aos aspectos cognitivos, sociais e culturais de uma língua e, portanto, exerce um papel importante para a compreensão dos significados (BARBOSA, 2009). Segundo Sapir (*apud* Barbosa, 2009), as palavras são uma forma de acesso à determinada cultura, pois são vívidas de concepções e visões de mundo.

Pode-se dizer, então, que o léxico não é transparente nem unívoco, mas opaco e polissêmico. Assim, as possibilidades de uso de uma mesma palavra mostram que algumas são mais carregadas de referências culturais que outras. Um exemplo é o estudo do sentido denotativo ou conotativo das palavras, cuja significação nem sempre é acessível a falantes da mesma língua, quiçá de outras línguas.

No campo da lexicografia contemporânea e da lexicografia de aprendizagem da língua materna e estrangeira, Lino (2003, p. 20) ressalta a importância desse conceito tanto no seu nível teórico quanto no metodológico, uma vez que ele permite, por exemplo, colocar em destaque as palavras, os provérbios, os ditados e expressões imagéticas com conteúdos culturais compartilhados entre os membros de uma mesma comunidade linguística (BARBOSA, 2009, p. 33).

Neste sentido, o léxico é o nível de descrição linguística mais diretamente ligado à realidade extralinguística, convergindo com a proposta deste trabalho no ensino da língua portuguesa, a partir do gênero artístico-literário canção.

Um pouco sobre canção e ensino da língua

Canções fazem parte da esfera do lazer, mas também podem fazer parte da esfera artístico-literária, aquela nas interações mais cotidianas e esta em interações mais complexas. Assim, ao tratarmos de canções, José Ramos Tinhorão (1998), escritor do *Jornal do Brasil*, “Caderno B” da coluna “Música popular”, critica o distanciamento do artista da cultura popular, defende a brasilidade, a boa música do povo e fala das transformações da história socioeconômica do país que influenciaram a representatividade da cultura brasileira. Neste sentido, segundo Tatit (1996), a perspectiva literária é convergir a cultura erudita e a popular, apesar de ainda tratar a canção popular como um subgênero da tradição lírico poética.

Desta forma, os professores devem possibilitar aos estudantes a busca pela autonomia, a construção de saberes próprios a partir dos conceitos e objetos do conhecimento abordados em cada etapa de sua formação. O despertar do conhecimento e da fruição é a compreensão do que é objetivo e subjetivo na arte. Assim, a musicalidade é parte essencial da canção que, transformada em objeto de ensino, revela a necessidade de se explorar a riqueza objetiva subjetivamente transformada.

Ademais, advoga-se pela consideração desse processo nas múltiplas semioses que constituem a canção enquanto gênero, cujos sentidos configuram forças essenciais de formação de indivíduos sensíveis, ao opor-se à educação instrumental e buscar-se a formação integral. (ANDRADE; BALTAR; CASTRO, p. 307, 2021).

Importante salientar que, após os estudos de Tatit (1996), a definição apresentada para a canção passou a buscar sentido na

interseção entre o cotidiano e o artístico, entre o popular e o clássico. Assim, podemos dizer que a música oferecida pela indústria cultural costuma promover canções e, por meio delas, analisar a parcela da sociedade que as consome, uma vez que a música popular é o reflexo vivo das tendências, das preocupações e do estado de espírito das pessoas em um determinado momento da vida e da história. O que ocorre em "Criança não trabalha, criança dá trabalho" e "Afinar as rezas" é a abordagem implícita dos temas sociais como o trabalho infantil e as questões ambientais de sustentabilidade e biodiversidade.

VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O ENSINO DE CANÇÕES

Nesta seção é apresentada uma vivência com crianças de 2º ano de uma escola privada de São José do Rio Preto – SP, envolvendo a canção *Criança não trabalha* de Arnaldo Antunes, gravada pelo conjunto Palavra Cantada; e uma proposta de prática para estudantes de 5º ano de uma escola da rede pública de Florianópolis – SC, com a canção *Afinar as rezas* do grupo catarinense Dazaranha.

Canção: Criança não trabalha

<p>Criança não trabalha</p> <p>Arnaldo Antunes / Paulo Tatit</p> <p><i>Lápis, caderno, chiclete, peão</i> <i>Sol, bicicleta, skate, calção</i> <i>Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria,</i> <i>Jardim, confusão</i> <i>Bola, pelúcia, merenda, crayon</i> <i>Banho de rio, banho de mar,</i> <i>Pula sela, bombom</i> <i>Tanque de areia, gnomo, sereia,</i> <i>Pirata, baleia, manteiga no pão</i> <i>Giz, merthiolate, band aid, sabão</i> <i>Tênis, cadarço, almofada, colchão</i></p>

*Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão
pega-pega, papel papelão*

*Criança não trabalha
Criança dá trabalho
Criança não trabalha*

*Lápis, caderno, chiclete, peão
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria,
jardim, confusão
Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar,
Pula sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga no pão
Giz, merthiolate, band aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão
pega-pega, papel papelão*

*Criança não trabalha
Criança dá trabalho
Criança não trabalha*

*1,2 feijão com arroz
3,4 feijão no prato
5,6 tudo outra vez*

Fonte: *Criança não trabalha* – Palavra Cantada (2020 [1998])

Criança não trabalha não é uma simples canção infantil, pois traz ao ouvinte informações abrangentes e apropriadas a respeito do léxico infantil e não é indiferente a um país onde há 1,7 milhões de crianças trabalhando e, para além disso, agravando a situação, em condições sub-humanas. Esta canção é, acima de tudo, um grito infantil contra o abuso e a exploração da infância. O abuso é, hoje em dia, umas das maiores preocupações da humanidade como a violência de todos os tipos contra as pessoas e a natureza. Infelizmente, observa-se que a modernidade tem crescido às custas das mais diferentes formas de abusos, violações e arbitrariedades.

Assim, foi lido, em sala de aula, o Art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” As crianças perguntaram: “O que é estatuto, negligência e discriminação?” A partir das significações, abordou-se mais a fundo a questão do trabalho infantil no Brasil e no mundo. Muitas falaram que já viram crianças vendendo alguma coisa no semáforo e que já viram crianças sozinhas andando nas ruas. Elas se preocuparam com as crianças de rua e, numa roda de conversa, verbalizaram se essas outras crianças não tinham família, onde moravam, onde estudavam e outras muitas questões foram debatidas com as crianças, conforme a conversa progredia. Houve um silêncio entre uma resposta e outra. Silêncio questionador e reflexivo.

A canção *Criança não trabalha* não se destina a apresentar palavras novas ao público infantil, visto que as mesmas são conhecidas “Lápis, caderno, chiclete, peão, sol, bicicleta, skate, calção”, e sim, a dar identidade ao mundo infantil, por meio de palavras do seu cotidiano. Por isso, há uma ponte entre a criança que não trabalha e a criança que dá trabalho. O conteúdo lexical da canção, de forma lúdica, apresenta o mundo da criança que não trabalha e que deve ser criança, quando, por exemplo, faz alusão ao alimento: “1, 2 feijão com arroz, 3, 4 feijão no prato”.

As canções apresentam uma temática e um propósito e em *Criança não trabalha*, *criança dá trabalho* como a infância é vivida é a preocupação maior e traz a polêmica de que existem diferentes infâncias com diferentes realidades e diferentes acessos ao direito à saúde, à educação, ao esporte, à cultura, à convivência familiar e comunitária.

Durante as exposições à letra e à música *Criança não trabalha*, feitas no 2º ano do Ensino Fundamental I, observou-se que as crianças queriam, prontamente, decorar as palavras da sequência para cantarem junto com os músicos, acompanhando o vídeo. Tal fato deve-se à amplitude das rimas e aliterações do texto feitas para

essa faixa etária: 6 (seis) e 7(sete) anos. Este é um trabalho que corporifica-se em outras atividades para além da compreensão leitora e amplia o conhecimento de mundo. Foi, também, possível trabalhar famílias lexicais e famílias silábicas com foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Canção *Afinar as rezas*

Na escola de Educação Básica do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis, propusemos um trabalho com o gênero canção a partir da música *Afinar as rezas* de Dazaranha.

Afinar As Rezas - Dazaranha¹

*Se navegar chegou, deixa navegar
Chegou deixa chegar
Se navegar chegou, deixa navegar
Chegou deixa chegar*

*Veio do mar
A risada do pirata
Que veio dos naufragados
Pra morar na solidão*

*Veio do mar
Um gringo enlouquecido
Dizem ter morrido
De amor por conceição*

Veio do mar

¹ Um pouco sobre a banda Dazaranha: este nome é uma alusão à comunidade do Canto das Aranhas, na Praia do Moçambique, no Leste da Ilha de Florianópolis. A gíria "Das Aranhas" — *Sujeito proveniente do Canto das Aranhas* — sugere uma pessoa considerada "casca grossa", que sobrevive às adversidades "proporcionadas" pelo local. **Dazaranha** (também conhecida somente por **Daza**) é uma banda brasileira de *reggae rock*—nativa de Florianópolis, Santa Catarina. É formada por cinco membros oficiais e mais dois contratados que produzem letras e arranjos os quais remetem à cultura popular florianopolitana e que se utilizam usualmente do som do violino e da percussão.

*Deu na ilha do campeche
Deixou inscrições rupestres
Pra história me levar*

*Afinar as rezas e os tambores da nova música
Levantar as velas dos navios*

*Se navegar chegou, deixa navegar
Chegou deixa chegar
Se navegar chegou, deixa navegar
Chegou deixa chegar*

*Veio do mar
A risada do pirata
Que veio dos naufragados
Pra morar na solidão*

*Veio do mar
Um gringo enlouquecido
Dizem ter morrido
De amor por conceição*

*Veio do mar
Deu na ilha do campeche
Deixou inscrições rupestres
Pra história me levar*

*Afinar as rezas e os tambores da nossa música
Levantar as velas dos navios*

*Cabana de palha, fica lá na praia
Cabana de palha, fica lá na praia
O lugar pra ver o mar chegar*

*Estrela do céu faz um favor
Mostrar aos olhos*

*Que já estamos no céu, uoo
Já estamos no céu, uoo
Já estamos no céu, uoo
Já estamos no céu, uouoo*

Fonte: *Afinar as rezas* de Dazaranha (2018[2016])

Uma das justificativas para esta proposta foi a observação da ausência de comportamento escolar pós-pandemia, a ansiedade demasiada no retorno às aulas presenciais e a necessidade de conciliar estas emoções com os conceitos a serem trabalhados em um quinto ano do Ensino Fundamental.

Como primeira atividade, foi planejado proporcionar aos estudantes a ausculta apenas de sons de violino para “acalmar os pensamentos”, na tentativa de escutarem apenas o som proveniente do instrumento musical e após, em silêncio, escutarem suas respirações. Depois, conforme a proposta de trabalho, conversando sobre o instrumento, os estudantes podem tentar adivinhar o nome do instrumento e dizer o que sentiram ao ouvi-lo. Cantar traz alegria e antes do início das aulas diárias com o professor de música e/ou com o professor regente, para sensibilização, poderia ser apresentado ausculta de sons de instrumentos musicais diferentes.

Assim, conversando com os estudantes, o professor pode fazer um diagnóstico inicial sobre o conhecimento da geografia local e suas características e perguntar quais locais conhecem da cidade, além de mostrar os locais no mapa da cidade e perguntar se gostam de música e quais grupos locais conhecem. Neste momento, o professor pergunta se conhecem o grupo Dazaranha e o que conhecem dele, se já ouviram as músicas deste grupo e quais conhecem. Que estilo de música costumam cantar, quais instrumentos musicais usam para fazer o fundo musical.

Após, o professor propõe a escuta atenta da canção “Afinar as rezas”. O professor pergunta sobre o que os estudantes sabem sobre rezas na cultura *mané*, quem são as rezadeiras e como trabalham. Pergunta, também, se sabem o que significa afinar as rezas e sobre o que acham que a música irá tratar. Neste momento, os estudantes ouvem a música com atenção. O professor questiona se a ideia que faziam sobre o tema da canção se confirma ou não. Depois a ouvem novamente e o professor solicita para anotarem o nome dos lugares que ouviram; pergunta se conhecem os locais e pede para apontarem no mapa da cidade os locais que ouviram.

O professor explora também a compreensão leitora, o que está explícito e implícito, sobre o sentido figurado das palavras e expressões e conversa sobre as características de cada um dos locais citados na música: história local, características físicas, ambientais, sobre a alimentação, população local e se o que observaram é igual para toda a Ilha de Santa Catarina - dentro de um mesmo universo, muitas são as “ilhas”.

Um trabalho interdisciplinar, abrindo portas para a transdisciplinaridade, com certeza, inicia-se aqui. Com questões sobre a história e cultura da Ilha e as histórias místicas, questões ambientais, de sustentabilidade, de saúde e bem estar, questões sobre ocupação do espaço por metro quadrado, mobilidade urbana, etc. Além disso, cantar traz o aspecto lúdico e de movimento para a sala de aula, aflorando emoções, apesar do foco estar no trabalho com o léxico. Aqui, uma explosão de ideias pode surgir na conversa com os estudantes como, por exemplo, listar os nomes relacionados à comida típica e relacioná-las às outras regiões do Brasil e até países, pelo número expressivo de estudantes em Santa Catarina oriundos de outros locais; pesquisar a história dos bairros e a semiose dos nomes; buscar expressões idiomáticas locais, assistindo aos vídeos *Dezarranjo ilhéu* (oportunidade ímpar e riquíssima tanto quanto às expressões quanto ao sotaque ilhéu/dos barriga verdes/mané - jeito que os nativos são chamados: mané ou manezinho é o jeito mais carinhoso e como, com muito orgulho, os florianopolitanos se autodenominam) e relacionar as expressões e seus significados.

Há a possibilidade de ampliação, explorando expressões características de outras regiões do Brasil. A música possibilita o trabalho com rimas, versos, poemas, haicais, narrativas cantadas etc. Em relação à análise linguística, esta pode ser explorada a partir das produções e no que o professor deseja focar com seus estudantes sobre a reflexão dos aspectos linguísticos e dificuldades encontradas.

Sobre a autoria, planejou-se produção de textos apenas com nomes (substantivos ou adjetivos) ou ações (verbos). Também pode

ser produzido haicais e textos com nomes - dos 49 bairros e das 42 praias da ilha, comidas ou expressões idiomáticas locais. Os trabalhos, por fim, podem ser expostos em uma mostra cultural e literária, em livro ou revista impressa ou em e-book.

CONSIDERAÇÕES

Considerando que o trabalho proposto foi verificar como o gênero canção pode fazer parte das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e propor ações e sequências de atividades para tal trabalho, tem-se que, as interações sociais e os usos da língua na esfera artístico-literária, no sentido de complexificação de saberes, com o gênero discursivo canção mostrou a possibilidade de atender aos objetivos inicialmente propostos e realizados com um grupo e planejados para ainda serem realizados com outro grupo.

A proposição de atividades, trazendo a canção como objeto de ensino central, busca sentido na interseção entre o cotidiano e o artístico, entre o popular e o clássico. Apesar de parecer uma forma de didatizar a canção, tomamo-la no uso social da língua em um contexto situado. Portanto, nas situações didáticas planejadas e trabalhadas nas escolas de São João do Rio Preto e Florianópolis, constatou-se que a canção pode contribuir, não só como motivação e modo de promover o respeito, a sensibilidade, a escuta atenta, mas um modo diferente e mais significativo para o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética, da compreensão da língua, da autoria, nas modalidades oral e escrita da língua.

REFERÊNCIAS

AFINAR as Rezas. Composição de Moriel Adriano Da Costa [2016]. Realização e interpretação de Dazaranha e Camerata Florianópolis. [S. 1.]: Dazaranha, 2018. (3,52 min.), Digital, son., color. Disponível em: <https://youtu.be/lhdOzpUs6tg>. Acesso em: 23 nov. 2022.

- ANDRADE, T. M.; BALTAR, M. A. R.; CASTRO, L. M. de. Reflexões sobre o espaço da canção nos documentos parametrizadores nacionais para o Ensino Fundamental. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 306-325, 2021.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BARBOSA, M. L. A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 10-11, 2008-2009.
- CRIANÇA não trabalha. Letra de Rosa Celeste e Composição de Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho, Paulo Rubens de Moraes Tatit. São Paulo: Palavra Cantada, 2020[1998]. DVD, son., color.
- TATIT, L. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.
- TINHORÃO, J. R. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Alessandra Benicchio Muramatsu

Graduada em Letras (licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pedagogia. Pós-graduanda em Marketing - Comunicação com o Mercado-ESPM. Experiência como professora de Línguas Portuguesa e Espanhola, em instituições particulares de ensino. Atualmente é professora do Ensino Fundamental I, no Colégio Santo André-São José do Rio Preto- SP e professora particular. Tem experiência nas áreas Administrativa Empresarial e de Marketing. Áreas de Interesse: Pedagogia, Ensino de Línguas, Tecnologia, Artes e Comunicação.



Alex Meneghete Vaz

Atualmente, é professor regente de uma turma de 4º Ano de uma escola municipal, lecionando as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e docente do Curso Técnico em Formação de Docentes e de Língua Inglesa do Colégio Estadual Chateaubriandense, ambas as instituições localizadas no município de Assis Chateaubriand-PR. É licenciado em Letras pelo Centro Universitário FAG, Cascavel-PR, pós-graduado em Língua Portuguesa, Estudos Linguísticos e Literários pela mesma instituição, e mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus Cascavel-PR. Tem predileção pelos estudos dos gêneros textuais/discursivos nas perspectivas de Bakhtin e Bronckart, além de estudos voltados para a Linguística Textual. Participa do Curso de extensão “Clube de Escrita 2ª

edição”, organizado pela Prof.^a Dra. Márcia Sipavicius Seide, da Unioeste campus Marechal Cândido Rondon.



Ana Caroline Montrezol Diniz

Atualmente, é docente na Rede Municipal de Ensino, e professora de Língua Portuguesa e redação com foco no ENEM e em vestibulares. Atua no Município de Santa Helena-PR. É licenciada em Letras pelo Centro Universitário FAG, Cascavel-PR, pós-graduada em Língua Inglesa: Estudos Linguísticos, Culturais e Literários pela mesma instituição, e mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná *campus* Cascavel-PR. É pesquisadora na área da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e da Fonética e da Fonologia com ênfase na alfabetização e na ação docente.



Carmen Teresinha Baumgärtner

Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/campus Cascavel-PR, nos cursos de Graduação em Letras e em Letras Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais, e no curso de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado. Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina-PR – UEL. Líder do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Discurso e Ensino. Pesquisas em Linguística Aplicada sobre os seguintes temas: ensino escolarizado de Língua Portuguesa, formação inicial e continuada de professores.



Fernando Arthur Gregol

Atualmente é doutorando no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação e supervisão do Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira. Também atua na Secretaria do Estado da Educação e do Esporte, do estado do Paraná (SEED-PR) como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. É graduado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e tem mestrado em Letras pela mesma instituição, sob a orientação e supervisão da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Foi professor de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Língua Italiana no Programa de Ensino de Línguas (PEL) da UNIOESTE, do período de 2017 a 2021. Atuou como professor de Língua Inglesa no Centro de Ensino de Línguas de Toledo (CELTO), vinculado à UNIOESTE, no ano letivo de 2021 e 2022. É membro do Grupo de Estudos em Linguagem e Dialogismo (GELID), vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da UFSC. Desenvolve ainda a pesquisa de doutorado em torno da concepção dialógica da linguagem e integra o grupo “Estudo dialógico-sociológico de práticas discursivas em contextos escolares e não escolares”.



Gercilene Vale dos Santos

Atualmente é professora da Educação Básica, Ensino Fundamental – anos finais – na rede pública do Estado do Amapá. Foi professora da Graduação de Letras e de Pedagogia no Instituto de Educação Superior do Amapá – IESAP, no período de 2018 a 2021 e da pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em 2018. Graduação em Letras (UFPA); Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua

Portuguesa (UFPA); Tecnologias em Educação (PUC/Rio); Mestrado em Letras (PROFLETRAS/UFPA). Discente do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos (PPGL/UFPA). Integrante do Projeto de Pesquisa “O ensino da Língua Portuguesa por meio da concepção dialógica e valorativa da língua(gem)”, (UFPA/Castanhal).



João Carlos Rossi

Atualmente é Doutorando em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus Cascavel. Professor Substituto da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Realeza, Professor Formador do Curso de Educação a Distância - Letras - LIBRAS, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE *Campus* Cascavel e Professor da Educação Básica da Rede Privada de Ensino de Cascavel. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, com pesquisas envolvendo os temas: formação continuada de professores de língua portuguesa e espanhola, ensino de língua portuguesa e espanhola, as TDICS no ensino de línguas e o trabalho com os gêneros discursivos na sala aula. É Membro do Movimento Fica Espanhol no Paraná.



Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho

Professora concursada na Prefeitura de Ubitatã e, atualmente, ocupa o cargo de Assessora Pedagógica e Educacional na Secretaria da Educação e Cultura – SEMEC. Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, com área de concentração em Estudos da

Linguagem, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais, campus de Cascavel-PR, bolsista da CAPES (2019/2020). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologia Educacional Digital - ELPTED na Universidade Estadual de Londrina - UEL (2021/2022). Graduada em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus de Campo Mourão-PR (2015/2018). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos escritos do Círculo de Bakhtin. Aborda as temáticas: formação continuada de professores, gênero do discurso, multiletramentos, prática discursiva de escrita, dentre outras.



Lays Maynara Favero Fenilli

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Especialista em Língua Inglesa pela UNIOESTE. Graduada em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela UNIOESTE. Professora de Língua Inglesa. Pesquisadora na área da Linguística Aplicada com embasamento teórico principalmente nos estudos do Círculo de Bakhtin. Desenvolve pesquisas sobre os temas: ensino de línguas, Prática de Análise Linguística, gêneros do discurso, dentre outros.



Leliane Regina Ortega

Professora da Educação Básica da rede pública do Estado do Paraná desde 2009. Atuou como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal. Graduação em Letras (UNIPAR), Especialização em Produção de texto (UNIPAR), Especialização em Educação do campo (UTFPR). Mestrado Profissional em Letras – Profletras (UNIOESTE). Doutorado em Letras (UNIOESTE). Desenvolve pesquisas sobre Formação continuada de professores e ensino da Língua Portuguesa, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem.



Lorena Brito de Castro

Desde 2009, atua como Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém. Foi professora de inglês em curso de idiomas entre 2005 e 2009. Possui Graduação em Letras – Português e Inglês (UFPA), Especialização em Leitura e Produção Textual (FIBRA). Atualmente, cursa Mestrado em Estudos Linguísticos (PPGL - UFPA). Participa do *Grupo de Pesquisa Dialogismo e Ensino de Línguas (UFPA-CNPq)* e do *Projeto de Pesquisa As Práticas de Linguagem a partir da Concepção Dialógica de Língua(gem) e sua Abordagem Sociológica, Valorativa e Ideológica (UFPA)*.



Madalena Benazzi Meotti

Atualmente é professora colaboradora do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Marechal Cândido Rondon. Foi professora da Educação Básica de 1989 a 2021. Graduação em Letras (UNIOESTE), Especialização em Língua e Literatura (UNIOESTE), Mestrado e Doutorado em Letras (UNIOESTE) e pós-doutoranda em Letras (UNIOESTE). Desenvolve pesquisas em letramentos e multiletramentos. Membro da Comissão Científica de Alfabetização e Letramento da ABRALIN. Membro do Grupo de Pesquisa O LILA - Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos.



Maria Letícia Naime-Muza

Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Foi professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Atua na Educação Básica desde 1983. Trabalhou no Polo UAB - sede Florianópolis. Trabalhou como assessora técnico-pedagógica no Conselho Municipal de Educação e como assessora pedagógica e coordenadora de área na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Foi formadora do Pró-Letramento, PNAIC e GESTAR. Tem graduação em Letras – Licenciatura e Bacharelado (PUC-RS), especialização em Métodos e Técnicas de Ensino de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras (UNISINOS), mestrado em Linguística Aplicada (UFSC). É doutoranda em Linguística Aplicada (UFSC).



Michelly Dayane Soares Nogueira

Atualmente é Professora de Língua Portuguesa e Redação, da Rede Particular de Ensino, de Belém-PA. Foi professora de Letramento, do Programa *Mais Educação* (SEDUC/PA) entre 2014 e 2015. Graduação em Letras - Língua Portuguesa (Faculdade Integrada Ipiranga), Especialização em Estudos de Língua Portuguesa e Literatura em sala de aula (UFPA), e Especialização em Estudos das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental (UFPA), Cursa Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA). Desenvolve pesquisas sobre Oralidade, Leitura, Escrita e Gêneros Discursivos, para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem. É membro do Grupo de Pesquisa *Dialogismo e ensino de línguas* (UFPA-CNPq) e do Projeto de Pesquisa *As práticas de linguagem a partir da concepção dialógica de língua(gem) e sua abordagem sociológica, valorativa e ideológica* (UFPA).



Mirian Schröder

Docente efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) vinculada ao Colegiado do Curso de Letras-Português/Alemão/Espanhol/Inglês, *campus* de Marechal Cândido Rondon. Graduação em Letras (UNIOESTE), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (UNIOESTE), Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL) e Doutorado em Letras (UFPR). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, suas pesquisas envolvem os temas: a escrita acadêmica e os gêneros discursivos na sala de aula. Membro do Grupo de Pesquisa “Linguagem, cultura e ensino”.



Missilene Silva Barreto

Atualmente é professora formadora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará/CEFOR/SEDUC/PA. Foi professora da Educação Básica, Ensino Fundamental – anos finais – e Ensino Médio, na rede estadual de ensino do Pará, de 2009 a 2016.

Graduação em Letras (UFPA); Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA); Mestrado em Letras (PROFLETRAS/UFPA). Discente do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos (PPGL/UFPA). Integrante do Projeto de Pesquisa Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias (IEMCI/UFPA). É pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia (UFPA/CNPq).



Neil Franco

Atualmente é professor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Foi professor da Educação Básica entre 1995 e 2002.

Graduação em Letras (UEM). Mestrado em Linguística Aplicada (UEM). Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL). Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: gêneros discursivos/textuais, ensino de línguas, análise do discurso, com base na perspectiva dialógica da linguagem. É integrante do GED – Grupo de Estudos Discursivos (Unesp/CNPq) e do GEPOMI – Grupo de Estudos Político-Midiáticos (UEM/CNPq).



Renilson José Menegassi

Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis), com estágio de Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolve pesquisas sobre leitura e produção textual escrita no ensino e aprendizagem de línguas e na formação docente inicial e continuada. É líder do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (CNPq).



Rodrigo Acosta Pereira

Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutorado no LAEL/PUCSP e doutorado na UFSC. Integra o NELA: Núcleo de Linguística Aplicada na UFSC. Membro do GT-Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. É pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ2-CNPq).



Rosangela Hammes Rodrigues

Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutorado na UNICAMP e na Uminho (Portugal). Integra o NELA: Núcleo de Linguística Aplicada na UFSC. Membro do GT-Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL.



Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz

É professora efetiva de Língua Portuguesa na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Atualmente, compõe a Equipe Pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Goioerê-PR. Mestre em Letras e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Desenvolve pesquisa voltada à Formação Continuada Colaborativa junto a professores do Ensino Fundamental, com enfoque no ensino da Língua Portuguesa, em especial à Prática de Análise Linguística/Semiótica de base dialógica sustentada pelos pressupostos advindos dos escritos do Círculo de Bakhtin.



Sueli Gedoz

Professora do curso de Letras Português/ Inglês/Espanhol/Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel-PR e docente da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, pela Secretaria de Estado da Educação e Esporte (SEED/PR). Atua como Professora na Educação Básica desde 1996 e no Ensino Superior desde 2011. É Doutora e Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - UNIOESTE. Possui Especialização nas áreas de Língua e Literatura - UNIVALE (2003), Linguística, Literatura e Cultura - UNIOESTE (2005) e Gestão Escolar - UNIPAN (2008). É graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2001). Atua como membro do Grupo de Pesquisa “Linguagem, cultura e ensino” - UNIOESTE. Desenvolve trabalhos na área de análise linguística, produção e reescrita textual, gêneros discursivos, alfabetização e letramento, formação continuada de professores da educação básica.



Tatiana Fasolo Bilhar de Souza

É Professora dos Cursos de Comunicação do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz (FAG), em Cascavel-PR, e professora temporária das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal do Paraná, *campus* Cascavel. Possui graduação em Jornalismo (FAG) e Letras (UNIOESTE), Especialização em Docência do Ensino Superior (FAG), em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (UNINTER) e Mestrado em Letras (UNIOESTE). É doutoranda em Letras, área de concentração em linguagem e sociedade, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Desenvolve pesquisas sobre os gêneros da esfera jornalística, a formação inicial de professores e o ensino da Língua Portuguesa, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem.



Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel-PR. Foi professora da Graduação em Letras (UNIOESTE) entre 2003 a 2022 e professora na Educação Básica entre 1985 e 2000. Graduação em Letras (UNIOESTE), Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (UNICENTRO). Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), Pós-Doutorado em Linguística Aplicada (UFSC). Desenvolve pesquisas sobre Formação (inicial e continuada) de professores e ensino da Língua Portuguesa, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, cultura e ensino”. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL.

Esta obra foi criada com o objetivo de aprofundar aspectos temáticos dos escritos do Círculo de Bakhtin e suas (re)enunciações em estudos contemporâneos, na perspectiva de alargar/aprofundar conhecimentos que possam ampliar compreensões e práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, sustentadas pela concepção dialógica de linguagem. Apresenta estudos realizados por professores em contexto de formação continuada e explícita experiências de ensino tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

