

Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 8

Edição N. 19

Ano 2018

**O dialogismo nos estudos contemporâneos
da linguagem**

Adail Sobral

Luciano Novaes Vidon

Guilherme Brambila (Org.)

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2018 / 02

Dossiê:

O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 8, n. 19 (2018)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2018-Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: < <http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por: Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514 Campus Universitário – Goiabeiras CEP 29075-910
Vitória – ES Tel: 027 4009-280

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenador:

Luciano Novaes Vidon

Coordenador Adjunto:

Gesieny Laurett Neves Damasceno

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Patrick Rezende

Editores de seção

Guilherme Brambila

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

REVISÃO TEXTUAL

Guilherme Brambila

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Adriana Nascimento Bodolay, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Dra. Mayelli Caldas de Castro, IFES - Instituto Federal do Espírito Santo.

Dra. Sandra Mara Moraes Lima, Unifesp

Dra. Tatiany Pertel, UESC

Prof^a Dr^a Vanda Elias

Paula Tatiana Silva-Antunes, Universidade Federal do Acre, Brasil

Dr. Mário Acrisio Alves Junior, UFES

Profa. Dra. Luciana Moraes Barcelos Marques, UFES

Doutora Losana Hada de Oliveira Prado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Iara Mikal Holland Olizaroski, Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste)

Prof^a Dr^a Cláudia Kawachi, Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Dr. Gustavo Ximenes Cunha, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

DR Rony Petterson Gomes do Vale, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Dr. Daniel Mello Ferraz

Dra. Aluiza Alves de Araújo, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

Prof. Dr Jader Martins Rodrigues Junior, Universidade Federal do Ceará

Srta Mayara Oliveira Nogueira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Michele Freire Schiffler, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Roberto Perobelli Oliveira, Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a Dr^a Lillian V. F. dePaula, UFES, Brasil

Sra. Renata Martins Amaral, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Dra Junia Mattos Zaidan, UFES, Brasil

Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Alexandre Antônio Timbane, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Bernardo Limberger, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Bruno Deusdará, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Kyria Rebeca Finardi, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Profa Dra Rita Maria Ribeiro Bessa, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana

Sra Karylleila Santos Andrade, Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Davi Borges Albuquerque, Universidade de Brasília, Brasil Júlio Araújo, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Dra Maria cristina giorgi, CEFET/RJ, Brasil

Prof^a Dr^a Maria da Penha Pereira Lins, UFES

Prof. Dr. Rivaldo Capistrano Júnior, UFES

Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira

Micheline Mattedi Tomazi, UFES, Brasil

Prof^a Dr^a Marta Scherre, UNB/UFES

Prof^a Dr^a Marina Célia Mendonça, UNESP

Prof^a Dr^a Maria Silvia Cintra Martins, UFSCAR

Prof^a Dr^a Janice Helena Chaves Marinho, UFMG

Prof Dr José Augusto Carvalho, UFES

Prof Dr José Olímpio de Magalhães, FALE/UFMG

Prof^a Dr^a Júlia Maria da Costa de Almeida, UFES

Prof^o Dr^o Juscelino Pernambuco, UNESP/UNIFRAN

Prof^a Dr^a Lilian Coutinho Yacovenco, UFES

Prof Dr Luciano Vidon, UFES

Prof^o Dr^o Luiz Antonio Ferreira, PUC/SP

Prof^a Dr^a Maria Flavia de Figueiredo, UNIFRAN

Prof^a Dr^a Maria Luiza Braga, UFRJ

Alexsandro Rodrigues Meireles, UFES, Brasil

Ana Cristina Carmelino, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Prof^a Dr^a Edenize Ponzos Peres, UFES

Prof^a Dr^a Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, UNESP

Prof^a Dr^a Fernanda Mussalim, UFU

Profª Drª Hilda de Oliveira Olímpio, UFES
Profº Drº Ingedore Grunfeld Vilaça Koch, UNICAMP
Lúcia Helena Peyroton da Rocha, UFES, Brasil

INDEXAÇÃO

A PERcursos Linguísticos está indexada em:

[DOAJ,LATINDEX](#), [Diadorim](#), [JOURNALSEEKER](#), [SUMÁRIOS.ORG](#), [Journals4free](#),
[SHERPA/Ro](#)
[MEO](#), [Google Scholar](#), [LIVRE](#),[WorldCat.org](#), [EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek](#), [WZB](#),
[ERIHplus](#), [CIRC](#), [CCG / IBT - UNAM](#), [Vérsila-Biblioteca Digital](#), [REDIB](#), [SEER](#) , [ZDB](#) , [JURN](#) ,
[Periódico.Capes](#)

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| EXPEDIENTE..... | 1 |
| PALAVRA DO EDITOR..... | 8 |
| APRESENTAÇÃO..... | 9 |
| COMENTÁRIOS SOBRE O CÍRCULO DE BAKHTIN E VYGOTSKY PARA UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO | 12 |
| GÊNEROS DO DISCURSO ARGUMENTATIVO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DIÁLOGO ENTRE OS GÊNEROS | 28 |
| O DIALOGISMO NA LA CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES A PARTIR DO 18º CONGRESSO MUNDIAL DA AILA | 43 |
| SUJEITO EM BAKHTIN: AUTORIA E RESPONSABILIDADE..... | 59 |
| DIALOGISMO E LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 77 |
| RÁDIO ESCOLAR COMO PROPULSORA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO | 91 |
| IMAGEM, SALA DE AULA E LEITURA: DIÁLOGOS E DESCOBERTAS POSSÍVEIS | 107 |
| DIALOGISMO E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE INGLÊS COM ESTUDANTES VISUAIS (SURDOS) E OUVINTES | 124 |
| O INGRESSO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA | 138 |
| RELAÇÕES DIALÓGICAS: MOVIMENTOS AXIOLÓGICOS E RESPONSIVOS EM PROCESSOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE GRADUANDOS EM LETRAS..... | 152 |
| UMA LEITURA DIALÓGICA DA VERBO-VISUALIDADE DOS SIGNOS “NORDESTE” E “POPULAR” NO FASCÍCULO “JOÃO DO VALE”, NA COLEÇÃO <i>NOVA HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA</i> (1977) | 172 |
| LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO TELETANDEM: A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE BAKHTIN EM FOCO | 191 |
| POLÍTICA EDITORIAL..... | 210 |

PALAVRA DO EDITOR

É com grande satisfação que publicamos mais um dossiê temático da revista PERcursos Linguísticos. Neste volume, temos a honra de apresentar uma coleção de trabalhos sob a organização de Adail Sobral, Luciano Novaes Vidon e Guilherme Brambila. Recebemos muitos trabalhos durante a chamada e 12 artigos foram selecionados para compor o dossiê.

Os manuscritos que fazem parte do volume trazem discussões pertinentes sobre os estudos bakhtinianos, com atenção especial às interfaces do dialogismo na pesquisa em linguística contemporânea. Os trabalhos que compõem este número trazem contribuições de pesquisadores de diversos centros de pesquisa do Brasil, com enfoque em diferentes abordagens que alcançam não só o âmbito teórico, como também a prática com a linguagem em esferas diversas.

Esperamos que o respectivo dossiê seja mais uma referência para se pensar o dialogismo nos estudos linguísticos. Aproveitamos e agradecemos aos autores e organizadores, sobretudo aos professores Guilherme Brambila, Adail Sobral e Luciano Vidon pela disposição e parceria. Desejamos uma boa leitura a todos.

Vitória (ES), setembro de 2018.

Patrick Rezende
Editor-gerente

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que trazemos a público, pela Revista PERcursos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, esta edição especial que reúne trabalhos selecionados para compor o dossiê “O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem”. Organizado por Adail Sobral (UCPEL), Luciano Vidon (UFES) e Guilherme Brambila (UFES), este número temático apresenta 12 artigos com reflexões, tanto teóricas como práticas, acerca do(s) lugar(es) da concepção dialógica da linguagem, postulada por Bakhtin e o Círculo, em estudos linguísticos contemporâneos. Buscou-se, a partir de tal proposta, realizar um levantamento acerca das formas com que o dialogismo bakhtiniano tem sido recepcionado na área, assim como conhecer trabalhos e resultados de pesquisas atravessadas pela perspectiva dialógica da linguagem na contemporaneidade.

O primeiro texto, “Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação”, de Adail Sobral e Karina Giacomelli, reúne considerações sobre trabalhos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, contribuindo com reflexões acerca da concepção filosófico-discursiva de educação desses pensadores para uma construção dialógica da educação.

No segundo texto, “Gêneros do discurso argumentativo em um livro didático de português: contexto de produção e diálogo entre os gêneros”, Luciano Novaes Vidon e Marina Gomes da Silva analisam excertos de um livro didático de Língua Portuguesa a fim de debater a questão de se o material explora devidamente relações dialógicas de gêneros discursivos e proporciona situações concretas de interação na e pela linguagem.

Guilherme Brambila, em “O dialogismo na LA contemporânea: reflexões a partir do 18º Congresso Mundial da AILA”, realiza um levantamento, a partir do Caderno de Resumos de trabalhos apresentados no 18º Congresso Mundial da AILA, a fim de averiguar de que maneiras a concepção dialógica da linguagem tem ganhado espaço no contexto mundial de pesquisa em Linguística Aplicada contemporânea.

Sandra Mara Moraes Lima, em “Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade”, realiza um estudo acerca da concepção de sujeito em Bakhtin, trazendo para discussão a perspectiva que o concebe na eventicidade. Para tal proposta, a autora parte de *Para uma filosofia do ato* na construção de sua análise.

O quinto artigo, de Letícia Queiroz de Carvalho, intitulado “Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica”, é uma análise acerca da

contribuição do discurso literário, à luz do dialogismo bakhtiniano, para a formação do leitor crítico na educação básica, propondo um diálogo teórico entre alguns autores representativos do campo da educação literária e algumas proposições da matriz dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin nas práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar.

O sexto artigo, “Rádio escolar como propulsora do dialogismo bakhtiniano”, das autoras Alessandra Goulart D’Avilla e Fabiana Giovani, traz o relato e análise da implementação do trabalho com uma Rádio Escolar como propulsora da exploração do dialogismo bakhtiniano, elencando pontuações pertinentes acerca do trabalho com a oralidade, em especial o trabalho desenvolvido com gêneros orais em práticas sociais, bem como a escuta e sua função na educação básica.

Helena Maria Ferreira e Marco Antonio Villarta-Neder são os autores do sétimo artigo, intitulado “Imagem, sala de aula e leitura: diálogos e descobertas possíveis”, que aborda, na utilização do filme *O Pagador de Promessas*, as noções e possibilidades de um diálogo do trabalho com a leitura em sala de aula e a análise de textos não verbais de imagens em movimento (filmes), sob a ótica das reflexões sobre filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin.

O oitavo texto, intitulado “Dialogismo e interação em sala de aula de inglês com estudantes visuais (surdos) e ouvintes”, de Márcia de Moura Gonçalves-Penna e Simone de Jesus Padilha, é constituído da discussão de enunciados produzidos por participantes visuais (surdos) e ouvintes em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira em uma universidade brasileira. Para tanto, levam em consideração a concepção dialógica da linguagem, a proposição de gêneros discursivos como megainstrumento, de Schneuwly (1994), e a noção de sujeito visual, conforme propõe Duarte (2016).

Em “O ingresso do aluno da educação de jovens e adultos: uma análise bakhtiniana”, Alessandra Avila Martins e Cíntia da Silva Rodrigues analisam as vozes sociais/discursivas que estão em diálogo com a voz que imprime um tom negativo à EJA. Para isso, examinam as vozes que emergem no entorno do ingresso na EJA de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Rio Grande/RS, sob a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin.

No décimo texto, intitulado “Relações dialógicas: movimentos axiológicos e responsivos em processos de letramento literário de graduandos em letras”, Silvio Nunes da Silva Júnior discute o processo de letramento literário no campo da Linguística Aplicada, recorrendo, para tanto, às noções de responsividade extraverbal, entonação e julgamento de valor, sendo as três

imbricadas num plano maior: o das perspectivas axiológicas – todas desenvolvidas nos estudos dialógicos. Para tanto, analisa movimentos de responsividade e perspectivas axiológicas através do discurso de 3 sujeitos inseridos na graduação em Letras de uma universidade pública do estado de Alagoas.

Benedita França Sipriano e João Batista Costa Gonçalves, em “Uma leitura dialógica da verbo-visualidade dos signos ‘Nordeste’ e ‘popular’ no fascículo ‘João do Vale’, na coleção *Nova História da Música Popular Brasileira* (1977)”, examinam, a partir da Análise Dialógica do Discurso, a produção dos sentidos dos signos “Nordeste” e “popular”, por meio da análise do fascículo *João do Vale*, da Coleção *Nova História da Música Popular Brasileira* (1977), mobilizando, em especial, as categorias bakhtinianas de heterodiscurso, horizonte social de valores, posicionamento axiológico e exotopia.

Por fim, o décimo segundo artigo, de Maisa de Alcântara Zakir, intitulado “Língua e cultura no contexto Teletandem: a perspectiva discursiva de Bakhtin em foco”, investiga a noção de cultura no contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras denominado Teletandem, à luz da perspectiva dialógica, calcada nos estudos de Bakhtin e do Círculo. A autora apresenta as transformações pelas quais a noção de cultura tem passado e a relaciona ao conceito bakhtiniano de exotopia, para pensar a dimensão cultural em interações *online* entre alunos de uma universidade pública brasileira e uma universidade privada estadunidense.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora e dialógica.

Adail Sobral
Luciano Vidon
Guilherme Brambila

COMENTÁRIOS SOBRE O CÍRCULO DE BAKHTIN E VYGOTSKY PARA UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO

Adail Sobral¹

Karina Giacomelli²

RESUMO: Fazemos aqui considerações sobre trabalhos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin a fim de dar indicações daquilo que denominamos uma concepção filosófico-discursiva de educação, fundada nesses autores. A nosso ver, essa possível concepção, longe de ser um subproduto de suas respectivas pesquisas, constitui precisamente o fundamento de suas propostas, que, sem esses elementos, só podem ser compreendidas de maneira parcial. Embora esses estudiosos não costumem ser considerados teóricos ou pensadores da cultura e da educação, há, em seus trabalhos, uma profunda reflexão sobre a cultura e a educação, de cunho filosófico e discursivo, uma vez que, neles, a linguagem se define concretamente como agir discursivo dos sujeitos na sociedade e na história, como instrumento de “construção” e “apreensão” do mundo, algo que, sem dúvida, contribui para pensar uma possível educação dialógica, uma educação que de fato explore as possibilidades de diálogo alteritário na escola.
PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Vygotsky. Educação. Cultura

ABSTRACT: We present here considerations about some of Vygotsky's and the Bakhtin Circle's works in order to give indications about what we call a discursive-philosophical conception of education based on these authors. In our opinion, this possible conception, far from being a by-product of their respective inquiries, constitutes precisely the basis of their proposals, which, without these elements, can only be partially understood. Although these scholars are not usually considered culture and education theoreticians, or thinkers, there is in their works a deep reflection on culture and education, from a philosophical and discursive perspective, since, in them, language is defined concretely as discursive act of subjects in society and history, as an instrument for world “construction” and “apprehension”, something which undoubtedly contributes to think a possible dialogical education, an education that really explores the possibilities of alteritary dialogue in schools.

KEY WORDS: Bakhtin. Vygotsky. Education. Culture

Introdução

A partir do materialismo dialético, em oposição às teses stalinistas imediatistas vigentes nas décadas de 1920-1930 na então União Soviética, há uma possível concepção de cultura e

¹ Programa de Pós-graduação em Letras – Linguística Aplicada, UCPEL, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: adail.sobral@gmail.com.

² Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, UFPEL, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: karina.giacomelli@gmail.com.

de educação nos trabalhos de Bakhtin e Vygotsky. Essa concepção bebe nas fontes do pensamento ocidental, inclusive numa versão da fenomenologia sem um sujeito epistêmico de Husserl ou de Heidegger, mas com alguns elementos comuns, ainda que de diversa perspectiva. E remonta, dado o papel central da linguagem e da interação, ao diálogo socrático, além de incorporar, direta ou indiretamente, diversas teorias da percepção e da construção do mundo humano, um mundo de sentido, mundo postulado a partir do mundo material dado.

O materialismo dialético propõe que a construção social e histórica do mundo se funde na *objetivação* (versão social) do mundo, mediada por instrumentos (entre os quais a linguagem), e em sua *apropriação* (versão individual) pelo sujeito. Dessa maneira, o sujeito age em termos individuais - não no sentido psicológico estrito -, sendo constituído pela soma total de suas relações sociais, o que ultrapassa em muito as situações imediatas de interação e mostra que toda interação envolve na verdade a história interativa dos sujeitos envolvidos, retrospectiva e prospectivamente.

Com relação ao diálogo socrático, entendemos que, na presença do desafio à compreensão que é o contato com o outro, todo outro, os sujeitos buscam, necessariamente, de modo sempre tenso, ir além de si mesmos, mesmo quando recusam esse contato: a presença do outro os desloca continuamente de sua posição, algo que, mais uma vez, tem profundas implicações para a educação. É importante pensar nessas questões porque, muitas vezes, veem-se dissociações entre o agir do professor e o do aluno, ou a teoria sobre o agir do professor e suas ações concretas. Trata-se de proposições que reduzem a educação à transmissão de conteúdos (supondo tanto a estabilidade dos sentidos como a estaticidade dos saberes) e, mais do que isso, põem o professor como o detentor do saber e o aluno como *tabula rasa*, ainda em nossos dias.

Há ainda aquelas proposições que reduzem a educação à mera oferta de estímulos mecânicos para uma descoberta impossível da parte do aluno – a ideia de que todo aluno pode simplesmente “aprender a aprender”, independentemente do acesso a recursos para isso; aqui, o sujeito aluno é visto como uma espécie de mônada pronta e acabada que tudo pode descobrir sem o acesso a formas organizadas de percepção que o professor pode trazer para a sua experiência.

A percepção, nos termos aqui propostos, envolve a presença de categorias organizadoras (o que remete a noções kantianas que o Círculo de Bakhtin reformula em termos não teoricistas (SOBRAL, 2005a, b, c) e o contato do sujeito com o fenômeno concreto (não estritamente empírico), o que remete a noções fenomenológicas, que o Círculo resgata de certas implicações

subjetivistas que Husserl e Heidegger em certa medida admitem (SOBRAL, 2005a; 2017). Sua base é precisamente a maneira como as impressões totais do sujeito (o sensível) são organizadas a partir de categorias organizadoras (o inteligível), processos que permitem ao sujeito apreender o mundo social e historicamente objetivado por sua comunidade e dele apropriar-se à sua própria maneira ressignificadora, sem absolutismos nem relativismos.

A objetivação e a apropriação ocorrem nos termos sociais e históricos de cada sociedade, mas sempre com a participação ativa de todos os sujeitos. Esses elementos constituem, a nosso ver, componentes vitais de uma proposta dialógica de educação, ou melhor, de uma proposta de educação dialógica, por unir o pessoal e o social, o mundo concreto e sua “construção” simbólica etc., levando em conta as simetrias e assimetrias constitutivas das relações entre pessoas, que incluem as relações pedagógicas.

Como permite dizer Vygotsky (1987), mesmo a díade (unidade mínima de interação) mãe-filho implica a presença de um “terceiro”, sendo, portanto, um trio, uma tríade, que é formada pela relação específica entre mães e filhos numa dada sociedade num dado momento histórico e pelas relações específicas entre esse filho e essa mãe. Sabe-se, por exemplo, que mulheres da região nordestina da seca só se apegavam aos filhos e lhes davam nomes quando eles “vingavam”, isto é, sobreviviam até os 5 anos, a fim de não sofrerem mais uma vez a dor da perda de um filho, tão natural ali, em função da precariedade das condições de vida.

Vemos assim que o mundo humano é complexo e que não podemos reduzir os seres humanos a um ou outro de seus componentes. Essa postura requer uma abordagem monista, ou seja, integradora dos vários elementos que constituem os seres humanos como tais e não dualista, teoria parcializante que se apega a um elemento em prejuízo de outros. Teorias monistas, como as do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky, criam (como veremos adiante) condições para entender o dialógico, a interação, como vitais para a própria existência de sujeitos humanos (para além do biológico). O Círculo de Bakhtin e Vygotsky têm uma perspectiva realista, que vê, na soma das relações sociais, que ocorrem num mundo tenso, numa arena de luta de interesses contraditórios - e não nos idílios ditos dialógicos a que muitos o restringem -, o vir a ser do agente humano, constituído pelo outro e constitutivo deste.

As concepções de social e de individual a que esses teóricos se opõem apagam, de um lado, o fato de que é a soma das relações sociais dos indivíduos e não as relações intersubjetivas por si mesmas que formam o tecido social e, de outro, o fato de que só nos tornamos seres humanos quando superamos, na sociedade e na história, a fixidez de nossa conformação biológica e mergulhamos na imprecisão da vida em contato com os outros, num mundo que

precede o nosso nascimento e que, por isso, sempre nos afeta, mas que, em última análise também é alterado em alguma medida por nós.

O contato com o outro constitui um desafio que leva o sujeito a buscar necessariamente, de modo sempre tenso, ir além de si mesmo, mesmo quando recusa esse contato: a presença do outro o desloca continuamente de sua posição. Ver o sujeito como mero organismo ou ver a sociedade como mera soma de relações intersubjetivas nega o caráter dialógico de constituição mútua da mente pelo mundo e do mundo pela mente, dos seres humanos pela sociedade e da sociedade pelos seres humanos; logo, dos seres humanos entre si (BAKHTIN, 2000; VOLOSHINOV, 2017).

Intersubjetividade e alteridade: as bases da formação da subjetividade segundo o dialogismo

Segundo a proposta dialógica (BAKHTIN, 2000), a linguagem, tal como a vida, é intrinsecamente dialógica e, mais do que isso, polifônica e heteroglôssica: se, na vida, o *eu* só vem a ser *eu* na interação com outros *eus*, na língua o locutor só se constitui como tal na interação com os interlocutores. Ao mesmo tempo, sem o *eu*, sem o locutor, não há outros *eus* nem interlocutores, pois o processo é especular (o que implica valoração, porque o espelho, por definição, nunca é fiel). Além disso, o *eu* e o *outro* precisam ter algum grau de avaliação comum sobre aspectos daquilo de que falam, independentemente de suas reações, pensamentos pessoais, etc.

Mesmo um confronto entre compreensões pressupõe a avaliação comum de algum aspecto daquilo que é compreendido, centrando-se a divergência em outros aspectos. Se houver uma oposição total, haverá apenas incompatibilidade e, portanto, não haverá constituição negociada do sentido na interação. Por exemplo, se nos opomos radicalmente ao modo como um conhecido vê uma dada pessoa, isto é, se julgamos liminarmente ladrão alguém que el considera herói, não há possibilidade de discutir, a não ser se ambos cedermos nessa avaliação total e aceitarmos examinar outros aspectos. Se não o fizermos, haverá uma incompatibilidade radical que nos impede de dialogar, em vez de mera divergência entre centros axiológicos de valor. Continuamos em relação dialógica, porque somos afetados mutuamente nesse conflito, mas quebramos a possibilidade de diálogo. De certo modo, caímos no risco para o qual Wittgenstein alertou: o de uma linguagem privada. Ou, nos termos de Bakhtin, aqui cessa de haver réplica, e, como tudo o que não admite réplica está fora da possibilidade de criar sentido, instala-se o não diálogo.

Vemos, assim, que os sujeitos estão no centro de tudo. Como se define esse sujeito nas propostas do Círculo? Trata-se um sujeito que avalia coisas, seja na entoação avaliativa, ao enunciar, ou na responsividade ativa, ao replicar. Nesse sentido, mesmo o solilóquio pressupõe a relação de um eu com um outro, ainda que esse outro seja o próprio eu ou as vozes que o povoam. Assim, o sentido é sempre sentido em fazer-se nas interações, que ocorrem na articulação entre o plano do mundo exterior e o da linguagem interior (EMERSON, 2002).

O sujeito é, para o Círculo, uma categoria constitutivamente relacional, base da apreensão situada do mundo que constitui o agir dos seres humanos. Logo, a ênfase na tensão relacional como sede de geração do sentido leva a recusar um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, e a propor um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido (BAKHTIN, 2000). Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define: trata-se do inacabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas e discursivas.

A noção de sujeito implica, então, pensar o contexto complexo em que se age, considerar o princípio intradialógico (que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, sem aí se esgotar) à luz do princípio interdialogico, os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto mais amplo do agir (que segue a direção da polifonia, isto é, da presença de várias vozes, vários pontos de vista no discurso, que, naturalmente, podem ser escamoteados). Como se trata de elementos que estão imbricados nos próprios discursos, e que só aí nos são acessíveis, a proposta do Círculo não considera os sujeitos apenas como seres biológicos nem apenas como seres empíricos, mas sempre como dotados de uma concretude que se reflete em sua transfiguração discursiva, em sua transformação em sujeitos do discurso, sua construção em texto/discurso, a apreensão inteligível de seu ser sensível, não sua pretensa realidade empírica.

Nessa perspectiva, um discurso começa quando um locutor toma a palavra e acaba quando ele a deixa, embora, na realidade, a discursividade nunca cesse, visto que as vozes/enunciações que precedem e seguem cada discurso constituem sua real delimitação. O discurso se constrói com base em dois planos: o da significação a ser expressa e o da valoração, pelo locutor e por seu(s) interlocutor(es), dessa significação, que vai constituir o plano do sentido, para além da significação, mas incorporando-a. O sentido é, assim, função do ato valorativo intrínseco ao discurso e, mais do que isso, à vida da língua: todo discurso se orienta numa dada direção. Aqui se vê o ciclo completo que vai da língua à vida e da vida à língua, em

sua contínua interpenetração, uma tensão que, se contida, traria nefastas consequências, ainda que também o recalcado acabe por retornar.

O intercâmbio verbal constitui o espaço próprio desse vir a ser do sentido. Nele, os discursos se organizam segundo os "tipos relativamente estáveis de enunciados", os "gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1997, p. 279). Cada esfera de atividade - que não é determinada nem fixada por nenhum agente individualizável, mas vem a existir no âmbito da sociedade e da história - desenvolve continuamente suas próprias modalidades de uso da linguagem, seus gêneros, primários e secundários. Os gêneros primários são simples quanto a seu grau de elaboração e coerção, advindos de interações verbais espontâneas. Deles derivam, na esfera cultural, os chamados gêneros secundários, que "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita" (Idem, p. 279). Eles "absorvem e transmutam" os gêneros primários. Os gêneros primários, ao serem absorvidos e transmutados, perdem, no processo, "sua relação direta com a realidade e com os enunciados alheios" (Idem, p. 281), isto é, sua imersão na rede imediata de réplicas que os constituem. Os gêneros secundários, apesar de suas diferenças com relação aos primários, também partilham com eles a estabilidade relativa, vinculada a um dinamismo próprio à atividade significante do ser humano que permeia a padronização de gêneros. Assim, nem há fixidez absoluta, dada a ação do dinamismo, nem completa instabilidade, devido ao agir da estabilidade relativa.

Sentido, dualismo e monismo: o "dialogismo" de Vygotsky

A articulação contínua entre estabilidade e mudança é a marca do mundo humano, tanto no plano da linguagem (Bakhtin) como no do próprio vir a ser do humano a partir do biológico (VYGOTSKY, 1998), como o mostra a proposta monista de Vygotsky. Cabe nesse sentido evocar aqui algumas semelhanças entre o pensamento do Círculo e o de Vygotsky no tocante ao sujeito em sua ação de produção de sentidos (cf., por exemplo, EMERSON, 2002). Rojo (2001), chama a atenção para alguns aspectos dessa relação que, em geral, não são acentuados, apontando igualmente algumas limitações do tratamento dado por eles aos polos envolvidos, o individual e o social.

Destacando a contribuição de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, Rojo (Idem) traça um amplo panorama dos estudos da área, bem como de suas significativas intervenções práticas no ensino da língua materna. Há ali ainda considerações metodológicas e a apresentação do que chama de dois desafios teóricos: "re-enfocar a interação de sala de aula como circulação de

gêneros escolares do discurso” e promover, “em termos enunciativos”, a releitura das “teorias psicolinguísticas de ‘aquisição’ e ‘processamento’ da linguagem” (Idem, p. 181).

Esses elementos levantados por Rojo parecem sustentar a ideia, abordada aqui e alhures (cf., por exemplo, SOBRAL, 2006; 2009), de que só uma teoria que considere o ambiente humano em sua complexidade material, individual, social e histórica, que reconheça a capacidade do ser humano de aprender, sem ideias, categorias ou regras inatas, e que veja a aprendizagem como processo situado, localizado, que se relaciona dialeticamente com essa capacidade, pode dar conta do emaranhado que é o processo pelo qual o ser humano apreende o mundo em que vive ao mesmo tempo que o constitui.

As perspectivas teóricas e filosóficas caracterizadas como dualistas e monistas estão vinculadas a correntes opostas de pensamento. O dualismo, desde ao menos Descartes, parece marcar boa parte do pensamento do mundo ocidental. Ele dá origem a correntes filosóficas e de psicologia científica bastante fragmentadas: algumas escolas enfocam a questão do comportamento, analisando os determinismos internos (psicobiologia, reflexologia) ou externos (behaviorismo); outras se concentram em investigar a capacidade mental consciente ou inconsciente (cognitivismo, por exemplo). Há ainda aquelas que priorizam as modalidades abstratamente abordadas do funcionamento social ou da linguagem. Segundo a ótica dualista, os fenômenos físicos (os comportamentos e seus substratos neuropsicológicos) e os psíquicos (as operações mentais) advêm de substâncias humanas distintas e, por isso, devem ser tratadas por abordagens científicas diferentes e isoladas.

A corrente monista, em cujo âmbito trabalhou Vygotsky, aproximando-se de propostas do Círculo e do filósofo russo Ilyenkov (1977, 1982), opõe-se a toda abordagem científica fragmentadora, tida como criadora de falsos objetos, buscando mostrar que mente e mundo (ou sujeito e sociedade) se definem interativamente no âmbito da totalidade indivisível que é a vida dos seres humanos em sociedade. Isso implica reconhecer que o ser humano não pode ser reduzido nem ao subjetivo nem à imersão no social e que, nessa medida, questões relacionadas à linguagem, ao comportamento, ao social e ao mental devem ser abordadas cientificamente num processo de integração em que tem destaque a construção social do sentido e da linguagem, sem prejuízo aos aspectos cognitivos propriamente ditos.

A corrente monista procura responder de maneira abrangente à questão fundamental das ciências filosóficas, bem como das humanas e sociais: o que há no ser humano de especificamente humano e qual o processo de constituição dessa especificidade? Se o dualismo

cartesiano separa os fenômenos físicos dos psíquicos, o monismo propõe que esses dois campos se inter-relacionam constitutivamente.

Para dar uma ideia do que está em jogo nessas correntes opostas, cabe trazer à luz os seguintes elementos sobre as principais modalidades de dualismo. No comportamentalismo clássico, entende-se que o organismo responde ao ambiente, e não se reconhece a possibilidade de ele ser ativo e influenciar por sua vez o ambiente. Não se aceita a existência de estados mentais, reduzindo-se tudo ao comportamento observável, físico. Assim, trata-se de um dualismo que nega a importância da consciência; ele mantém a separação mente/mundo e exclui a consciência em favor da objetividade postulada do mundo. O ambiente dessa tendência é puramente físico (ou seja, não-social), e não há a consideração das propriedades sociais e históricas da vida.

No comportamentalismo operante, o ambiente também tem prioridade sobre o organismo, entendido em termos biológicos estritos, como condicionado pelas experiências pelas quais passa no ambiente. A corrente considera os estados mentais comportamentos interiorizados, negando, assim, sua objetividade. O ambiente dessa tendência é igualmente físico (não-social), e também há nela a negação do papel ativo do organismo e da possibilidade de ele influenciar por sua vez o ambiente. Por outro lado, os fatos sociais, ainda que sejam levados em consideração, são entendidos como apenas um derivado das capacidades psicológicas, não tendo por isso um papel ativo. Trata-se igualmente de um dualismo que elimina um dos termos da equação, mais uma vez a mente; não há estados mentais como objeto de estudo, mas apenas comportamentos observáveis num ambiente puramente físico. A linguagem é entendida como um entre outros comportamentos e vista em termos mecanicistas; haveria, no comportamento verbal, uma *duplicação* do comportamento em geral.

O mentalismo é uma abordagem declaradamente cartesiana, que restringe seu estudo ao funcionamento mental do ser humano e entende o comportamento como decorrente desse funcionamento, razão pela qual não é tomada como objeto. Fundado na tradição racionalista de Descartes, postula o equivalente à existência de sentidos antes mesmo da existência do sujeito. Recusa os comportamentos observáveis como critério, já que se opõe a todo e qualquer empirismo e julga as ações do ser humano como uma decorrência estrita do funcionamento mental. As capacidades mentais são biologicamente determinadas e independem da influência do ambiente. Sua raiz biológica leva a corrente a não considerar o ambiente social como fator relevante, servindo apenas para *ativar* o biologicamente dado. A linguagem é entendida como um conjunto de regras inatas de cunho estritamente biológico. Assim, é um dualismo redutor.

Ele põe a mente do sujeito no centro de tudo e vê o sujeito como quem age apenas a partir de seu equipamento mental inato, sem influência do ambiente, um sujeito que é *criativo* – tudo isso em termos psíquicos estritos.

O construtivismo é um dualismo que, por assim dizer, deriva o social do mental. Embora entenda as capacidades mentais como internalização dos comportamentos que constituem as interações do ser humano com o ambiente, não leva em conta o papel das propriedades objetivas do ambiente social, considerando o social como decorrência secundária do funcionamento mental. Reduz a linguagem a operações lógicas, não lhe reconhecendo a especificidade nem de estrutura nem de funcionamento. Assim, reduz todas as ações do ser humano a operações lógicas, descartando o papel ativo das interações do ser humano com o ambiente social, desprezando o caráter específico da linguagem como atributo humano.

Verifica-se nas características de todas essas abordagens a presença de elementos que mostram a pertinência da crítica de Vygotsky às psicologias, tanto em suas vertentes empiristas como racionalistas, por pecarem por ser idealistas, ou seja, por se afastarem da concretude do mundo e dos sujeitos humanos, e por ser fragmentárias, ou seja, por se concentrarem num ou noutro dos aspectos da questão, criando um fracionamento ilegítimo da complexidade do comportamento humano. Vygotsky (e o Círculo de Bakhtin), pelo contrário, defende que o agir humano tem caráter a um só tempo pessoal e social, *cognitivo* e comportamental e vê o organismo humano como totalidade indivisível, levando em consideração tanto seus aspectos biológicos como históricos. O organismo evolui simultaneamente em termos biológicos e sociais, e o indivíduo constrói sua subjetividade não de modo autárquico, mas como o indivíduo histórico e social que é, sem, no entanto, submeter-se por inteiro ao ambiente social.

Para Vygotsky, os comportamentos humanos são primeiro interindividuais e depois se tornam, por meio do processo de internalização, intraindividuais. A ação do sujeito incide, nesses termos, sobre a constituição das relações sociais em que eus se formam em interação com outros *eus*. Além disso, sua perspectiva vê o indivíduo humano como um ser essencialmente de linguagem, desde já social; sendo em função do uso dessa capacidade que as capacidades sócio-cognitivas se formam. Partindo da noção de interação como o processo pelo qual o ser humano se integra socialmente com os outros no meio social e da noção de linguagem como um processo de mediação entre os seres humanos entre si e destes com o ambiente social, Vygotsky (1998) considera linguagem, pensamento e consciência em termos de uma relação não mecanicista entre aprendizagem e desenvolvimento.

Vemos aí sua grande afinidade com o pensamento dialógico. Tal como para a concepção dialógica, para ele a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se, assim como esta precisa da consciência para existir. E como a linguagem se acha imersa no mundo, sendo por ele constituída, ao mesmo tempo em que o apreende, a consciência constrói o mundo não lhe impondo suas categorias, mas situando-se na concretude desse mundo para se constituir - ela o apreende relacionalmente. Pode-se dizer que, também para Vygotsky, o sujeito é um agente, um organizador do discurso, responsável por seus atos e responsivo ao outro; alguém dotado de um excedente de visão com relação ao outro: o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si.

Para Vygotsky (1987, 1988), a linguagem marca a diferença entre o ser humano, dotado de capacidades mentais superiores, e os outros seres do mundo. Nos primeiros estágios de desenvolvimento, a criança, biologicamente possuidora de um cérebro e dotada de capacidades mentais inferiores, interage com os outros seres humanos por meio de palavras. Essas palavras, em princípio simples e únicas, ganham mais complexidade a partir das interações. A própria construção sintática vai assumindo complexidade crescente no processo de utilização das palavras nas interações. A internalização/interiorização de sentidos sempre novos (ainda que fundados em significações cristalizadas), construídos em interações concretas, é a base do discurso interior. Trata-se, como se vê mais uma vez, de proposta bem próxima das do Círculo.

A palavra, reacentuada na interação com o outro, torna-se parte do discurso interior, dos processos mentais, torna-se palavra (ou discurso) interior, mediadora do processo de construção da consciência. Esta não se constitui sintaticamente como o discurso exterior, mas por meio de palavras plurissignificantes. O discurso interior interage com a consciência e a ressignifica. Para Vygotsky, portanto, o processo cognitivo se completa no instante da reutilização da palavra plurissignificante no discurso exterior sintaticamente constituído, ou seja, quando a palavra da consciência se transforma em linguagem.

Completa-se assim o ciclo da interação: o interindividual, que foi internalizado, tornando-se intraindividual, é a base do comportamento, de cunho interindividual. O que Piaget chama de *fala egocêntrica* de fato o é, por ter o *eu* como centro, mas situa-se na direção contrária à que o autor suíço propõe. Na realidade, trata-se da fala dialógica a que a criança é exposta em processo de internalização, de transformação em *linguagem interior*, base do retorno do *eu* ao convívio com o *outro* em novas bases, como membro pleno da coletividade, porque dotado de palavra própria (formada a partir das palavras dos outros e passando por um

estágio de palavra alheia-própria, lembrando as passagens sobre palavra alheia, palavra alheia-própria e palavra própria, bem como sobre o discurso de outrem em geral (BAKHTIN, 2002; VOLOSHINOV, 2017).

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do ser humano se realiza no processo de criação de sentidos e de ressignificação das palavras. O indivíduo, quando se apropria das palavras e lhes dá um sentido, supera a fixidez de sua constituição biológica. Ele se torna sujeito ao ser socialmente constituído pelas significações adquiridas e apropriadas e em um constante processo de interação com o meio sócio histórico. Antes de se apropriar de linguagem, ele é um ser apenas biológico; a linguagem lhe permite construir sua história individual e, em consequência, sua história social em sociedade, no mundo humano.

As Zonas de Desenvolvimento (que lembram da idéia do Círculo de Bakhtin do sujeito humano como um projeto em constante realização) descrevem o processo natural de auto-reorganização psíquica do sujeito em novas situações de aprendizagem, em novas situações sociais. Assim, a aprendizagem não é um processo simultâneo ao desenvolvimento biológico/cognitivo, pois ela propõe projetos que estão sempre apontando para além do *estágio* de desenvolvimento que o sujeito supostamente teria em termos biológicos/cognitivos. Uma aprendizagem restrita ao que se supõe que o sujeito pode saber num dado estágio do desenvolvimento é mera confirmação do já sabido e não pode deslocar o sujeito na direção do novo. E, sem esse deslocamento, não há aprendizagem

A teoria de Vygotsky vê, assim, o ser humano como um ser essencialmente de linguagem e mostra que as capacidades sócio-cognitivas se formam a partir do uso da capacidade linguística, por meio do exercício da linguagem. É vital para ele a interação entre os seres humanos como fator de integração social e de formação do sujeito, bem como da linguagem como processo de mediação entre os sujeitos e deles com o ambiente social e histórico.

Suas propostas estabelecem uma produtiva síntese entre desenvolvimento, do lado individual, e aprendizagem ou obtenção de conhecimento, do lado social, interativo, mostrando que há no ser humano a capacidade para o desenvolvimento e que a aprendizagem se processa por meio da experiência social, assumindo, por meio da internalização, caráter individual, vindo então o sujeito a integrar-se como membro pleno da coletividade, como já foi dito. Trata-se, portanto, de uma análise monista fundada na recusa da separação entre a mente e o mundo, ambos considerados em seu ser social e histórico, a saber: o mundo natural só se torna humano por meio de processos de mediação realizados pelo sujeito humano, sendo que nem o mundo

dado deixa de existir como tal nem o homem o apreende nesses termos, mas sempre como mundo postulado, criado simbolicamente no âmbito do diálogo, da interação.

Tal como para o Círculo de Bakhtin, a constituição da consciência assim como a construção do mundo pelas categorias da consciência são processos que se dão situadamente, na sociedade e na história, em vez de no plano essencial do *humano* idealista, dado que só se pode ver o mundo, natural ou social, a partir de uma dada posição, sem por isso negar a existência concreta desse mundo.

Em busca de uma proposta de educação dialógica

A ideia de educação dialógica nos termos bakhtiniano-vygotskyanos aqui propostos entende as duas teorias nos termos de sua filiação marxista - especificamente da dialética marxista. Essa dialética se funda na ideia de que o ser/estar dos seres humanos no mundo, e a modificação desse mundo e dos seres humanos por meio desses processos, envolvem a ligação intrínseca entre a objetivação do mundo natural e sua apropriação no âmbito da cultura. Isso permite pensar o mundo humano em termos monistas, sem as separações e sobreposições mecânicas de teorias que ora partem de uma concepção de *social* restrita à imediaticidade das interações entre seres humanos (e não levam em conta que são as relações *sociais* que formam o tecido social), ora partem de uma concepção de indivíduo limitada a aspectos puramente subjetivos, e mesmo cognitivos estritos (isto é, fisiológicos), reduzindo-o a um organismo biológico. Este, nessas teorias dualistas, assimila autarquicamente um mundo material *objetivo*, isto é, que chega à consciência sem passar pelo social e o histórico.

As teorias de Vygotsky e as propostas do Círculo de Bakhtin permitem dizer que o mundo não chega à consciência sem mediação: o sensível é o plano de apreensão *intuitiva* do mundo sem elaboração teórica, o plano do dado, das *impressões totais* de que fala Adam Schaff,³ dos conceitos espontâneos de Vygotsky; o inteligível é o plano da elaboração do apreendido, dos conceitos científicos, da ação das categorias humanas de organização do contínuo do mundo em sentido humano.

O sensível privilegia o processo de percepção e de ação enquanto criador de impressões, e o inteligível se centra na transformação dessas impressões numa unidade de conteúdo, num

³ Expressão usada por Heinrich Gomperz (1873-1942) em sua obra *Weltanschauungslehre* e, ao que parece, por Otto Weininger (1880-1903) (SOBRAL, 2006).

conceito. Portanto, o sensível é o plano da multiplicidade, da descontinuidade, dos seres humanos únicos e irreprodutíveis, e o inteligível, o da busca da unidade, da continuidade, do que há de comum a todos os seres humanos. Eses planos, porém, só existem em integração, em relação de suposição e de constituição mútuas.

Assim, a discussão de uma educação dialógica, aqui introduzida, é uma tentativa de estabelecer parâmetros para uma junção das teorias do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky. No primeiro caso, com ênfase na teoria da cultura e, no segundo, nas relações entre pensamento e linguagem em suas implicações educacionais, a fim de propor uma alternativa que supere tanto a tirania da prática - que se restringe ao singular e perde de vista a generalidade tão necessária ao ato de conhecer (e transformar) o mundo - como a tirania da teoria - que se restringe ao geral e perde de vista a riqueza da(s) singularidade(s). A escola deveria ser, nessa concepção dialética dialógica, um espaço de exploração sistemática do aspecto dinâmico da vida humana que é a criação de sentidos a partir da relação entre os seres - não de saberes estáticos pretensamente válidos por si mesmos e transmissíveis como conteúdos e que apagam o indivíduo.

Propõe-se que a escola seja um espaço de sistematização da principal atividade humana: a de uma tradução, em termos de compreensão e de interpretação, que respeite a um só tempo as semelhanças e as diferenças entre os alunos e os incite a ir em busca do novo. Todo e qualquer sentido produzido (e o agir humano sempre produz sentido) é já tradução, porque mesmo duas pessoas face a face, tratando do *mesmo*, tratam também do *outro* – outro assunto, outro sujeito etc., numa negociação de sentidos. Por mais que tente, a escola pode *ensinar* (criar condições para a aprendizagem ao organizar o ensino), mas não transmitir. Se insistir em transmitir, ela deixará de cumprir sua função de ensinar, ou seja, de propor ao aluno desafios que o façam ir sempre além do estado atual de seus saberes.

Além disso, enunciamos/ensinamos, por menos que queiramos admitir ou por menos que o percebamos, a partir de uma dada posição, que é *tanto* pessoal *como* social. E, dessa posição, avaliamos aquilo que vamos enunciar/ensinar, o que fazemos de uma dada maneira, que vem da soma total de nossas vivências, de nossas relações sociais ao longo da vida e das posições que ocupamos ao longo do tempo numa dada coletividade. O outro também tem sua soma total de vivências, de suas relações sociais ao longo da vida e das posições que ocupa numa dada coletividade. Por isso, a escola deve ser o espaço de reconhecimento concreto das diferenças, de valorização das diferenças, não de achatamento dos seres humanos em nome de alguma concepção estática do que são esses seres

Se sempre que interagimos traduzimos o outro e nos traduzimos naquilo que dizemos e naquilo que nos é dito, cabe à escola encarregar-se de uma nova tradução, fazendo com que compreender o dizer do outro seja também, mais amplamente, compreender esse outro em sua diversidade, porque é da diferença que nasce o sentido. Cabe à escola dialético-dialógica aqui esboçada ser um espaço que torne concreto o fato de que só na diferença - que supõe uma semelhança ou seria mera incompatibilidade - se pode encontrar sentido.

Essa escola dialético-dialógica reconhece, sem idealismos, que há um nível de troca - tensa, complexa e sujeita a erros, como tudo no mundo humano - em que todos os sujeitos sempre ganham, porque aquilo que cada sujeito dá em troca permanece com ele, somando-se ao que ele recebe, o que aumenta os saberes sociais e, portanto, torna o mundo mais rico. Trata-se da troca de pontos de vista sobre o mundo, que negocia sua objetivação e sua apropriação, uma vez quem, por menos que saiba, todo sujeito traz em si saberes que os outros não têm - porque são outros seres. E, por mais que saiba, a escola não constitui a totalidade do mundo humano, mas a instância na qual os vários saberes, dos mestres e dos discípulos, devem ser sistematizados para dar ao mundo um sentido sempre maior, sempre partindo de contextos específicos de ensino e de aprendizagem. Não se ensina para a escola, mas para a vida, e, mais do que isso, a partir da vida.

Referências

BAJTIN, M. M. (1920-1924) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Trad. e notas: Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/EDUPR, 1997.

_____. *Toward a Philosophy of the Act*. (1920-1924). Trad. e notas de Vadim Liapunov. Austin: Achia University of Texas Press, 1993.

_____. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. 2a ed. Tradução feita a partir da edição francesa. Trad. M.H. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. 4a ed. Nova edição com tradução a partir do russo. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1929) *Problemas da Poética de Dostoievski*. 2ª. ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 1997.

_____. (1975). *Questões de Literatura e de Estética (Teoria do Romance)*. 3a ed. Trad.: A. F. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 2002.

BAKHURST, D. A memória social no pensamento soviético. In: DANIELS, Harry (org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 229-254.

BRAIT, B. *O Círculo de Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

EMERSON, C. (1996). Keeping the Self Intact During the Culture Wars – A Centennial Essay for Mikhail Bakhtin. In: *New Literary History*, n. 27.

_____. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro DIFEL, 2003.

ILYENKOV, E.V. *Dialectical Logic: Essays on Its History and Theory*. Moscow: Progress Publishers, 1977.

_____. *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Moscow: Progress, 1982.

MARX, K. *Economic & Philosophical Manuscripts of 1844*. Trad.: Gregor Benton (1974). Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/epm/index.htm>. Acessado: 18/04/2003.

_____. *The Capital*. (Edição de 1887). Editado com alterações por F. Engels. Disponível em: <http://www.ex.ac.uk/Projects/meia/Archive/1867-C1/index-1.htm>. Acessado: 27/05/2004.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail de Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford: Stanford UP, 1990.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil – História e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001, p. 163-186.

SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.

SOBRAL, A. U. Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *O Círculo de Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005a, p. 11-36.

_____. Ético e estético - Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. *O Círculo de Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005b, p. 103-121.

_____. Filosofias (e filosofia) em o Círculo de Bakhtin. In: BRAIT, B. *O Círculo de Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005c, p. 123-150.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VOLOSHINOV, V. N. (1930). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Trad. Rosa María Rússovich. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

_____. *Freudism*. (1927). [Inclui "Discourse in Life and Discourse in Art (Concerning Sociological Poetics)".]. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1976a.

_____. *Freudismo*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. (1929/30). Les frontières entre poétique et linguistique. In: TODOROV, T. *Le Principe dialogique*. Suivi de Ecrits du cercle de o Círculo de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981, p. 243-285.

_____. (1925). Más allá de lo social. Ensayo sobre la teoría freudiana. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 173-216.

_____. (1929). La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 245-276.

_____. (1929). ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 217-243.

GÊNEROS DO DISCURSO ARGUMENTATIVO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DIÁLOGO ENTRE OS GÊNEROS

Luciano Novaes Vidon¹
Marina Gomes da Silva²

RESUMO: Para Bakhtin (2013), gêneros do discurso são tipos de enunciado relativamente estáveis que se vinculam a situações típicas da comunicação social. Eles se constituem em uma dupla articulação entre linguagem e ideologia, e, por isso, neles se manifestam diferentes visões de mundo. No âmbito escolar, a *dissertação* sempre foi (e continua sendo) o gênero referencial quando o assunto era (é) argumentação. Porém, especialmente com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), esse quadro começou a se transformar, por conta de uma concepção textual-discursiva, fundamentada, principalmente, nas proposições de Bakhtin, que vê os gêneros discursivos e as situações de comunicação social como fenômenos heterogêneos e diversos. Este artigo busca refletir sobre os gêneros do discurso argumentativo que são trabalhados por um material didático de Língua Portuguesa. Para isso, duas questões são investigadas: o material didático trabalhado proporciona situações reais de interlocução? O material didático prevê um diálogo entre os gêneros discursivos? Para responder a esses questionamentos, seguiu-se a abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Bakhtin e seu círculo de pensadores (BAKHTIN, 2008; 2010; 2013; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2011; MEDEVÍÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013), auscultando, dialogicamente, um livro didático de língua portuguesa de grande circulação no Brasil e inserindo-o no tenso diálogo existente na atualidade entre uma concepção de linguagem logicista e formalista e a concepção dialógico-discursiva do círculo de Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso argumentativo. Ensino de língua portuguesa. Análise de Material Didático.

ABSTRACT: Bakhtin (2013) states that text genres are relatively stable utterances that link to typical situations of social communication. They constitute themselves in a double articulation between language and ideology, and, for that reason, they manifest different worldviews. In the field of language education, the argumentative essay has always been the reference genre when it comes to argumentation. However, with the advent of National Curricular Parameters (BRASIL, 2000), this framework seemed to have been changing due to the textual-discursive conception that supports it. This conception is mainly based on the Bakhtin's premises and, therefore, it sees the speech genres and the situations of social communication as heterogeneous and diverse phenomena. This article seeks to analyze how the argumentative speech genres are

¹ Professor Associado II da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: pfvidon@gmail.com.

² Licenciada em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: maari.gomes@hotmail.com.

pedagogically approached, focusing two aspect that can be represented by the inquiries: does the textbook used provide real situations of interlocution? Does the textbook anticipate a dialogue between the speech genres? In order to answer these inquiries, we followed a theoretical-methodological approach developed by Bakhtin and his circle (BAKHTIN, 2008; 2010; 2013; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2011; MEDEVÍDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013) and we investigated dialogically a textbook of Portuguese which is widely used in Brazil and we inserted it in the tense dialogue that exists nowadays between the logical-formalist concept of language and the discursive-dialogical concept of the Bakhtin's circle.

KEYWORDS: Argumentative Genres. Portuguese Language Teaching. Textbook Analysis.

Introdução

A noção de Gêneros do Discurso foi recolocada, no início do século XX, pelos pensadores russos Mikhail Bakhtin, Valentin Volochínov e Pavel Medviédev, que, adotando uma perspectiva discursiva materialista histórico-dialética, caracterizaram-nos como fenômenos inerentes ao processo de comunicação verbal nas diversas esferas sociais da atividade humana. Os gêneros discursivos seriam, então, tipos de enunciado relativamente estáveis que, além de refletirem o contexto sócio-histórico e o cenário ideológico nos quais estão inseridos, apresentariam uma refração desses mesmos contexto e cenário, dada a relativa estabilidade de suas configurações (arquitetônica) temática, estilística e composicional.

Tal posicionamento do Círculo de Bakhtin, como esse grupo de estudiosos tem sido conhecido nos últimos anos, problematizava concepções tanto tradicionais a respeito dos gêneros discursivos, quanto concepções modernas, como as da crítica literária e da linguística daquele período.

Em relação às concepções tradicionais, pode-se dizer que Bakhtin/Volochinov (2011), em *Marxismo e filosofia da linguagem* (MFL), Medviédev (2013), em *O método formal nos estudos literários* (OMF) e Bakhtin (2013), em *Os gêneros do discurso* [OGD], recusam uma visão idealista dos gêneros, como definida pelos clássicos, em que os gêneros se dividiam em poéticos e retóricos e já estariam previamente determinados, excluindo desse rol os gêneros do cotidiano.

Já em relação a concepções “modernas”, balizadas pelo cientificismo do final do século XIX/início do século XX, os pensadores russos questionavam a visão formalista comum a essas teorizações. Para eles, a crítica literária fetichizava a obra literária e, portanto, os gêneros da literatura, considerados, dessa perspectiva, superiores aos gêneros do cotidiano. Pouco diferente era a posição da linguística dos anos de 1920 a 1950 (período aproximado das escritas de MFL,

OMF e OGD), que adotava uma perspectiva estrutural-formal, analisando os gêneros em forma de tipos de textos, notadamente descritivos, narrativos e argumentativos. A partir dessa tipologia, o trabalho dos poucos linguistas interessados nessa questão seria identificar as macroestruturas desses tipos textuais, suas características formais e suas diferenças estruturais, importando muito pouco suas qualidades funcionais ou sociais e discursivas. Como Bakhtin pondera em “Os gêneros do discurso”, a linguística de sua época estava muito preocupada com ‘objetos linguísticos’, como os fonemas, os morfemas, os sintagmas e as frases, não conseguindo, pois, compreender a natureza das unidades da comunicação discursiva, os enunciados concretos, segundo ele. Eram estes, no entanto, que importavam quando o interesse se voltava para o discurso, isto é, para a língua viva realizada em situações reais e concretas de comunicação.

Nesse sentido, não cabia ao Círculo tratar os gêneros como entidades abstratas idealizadas, como o faziam os clássicos, nem como estruturas, do mesmo modo abstratas, que estariam subjacentes aos textos em uso. O Círculo abordará os gêneros pela via de sua heterogeneidade, de sua interatividade ou dialogicidade, e, também, pela via da historicidade e discursividade (aqui a questão ideológica terá um papel fundamental, especialmente em MFL e OMF).

Porém, como sabemos, essa posição do Círculo de Bakhtin somente encontrará eco muito recentemente entre nós. Ao longo do século XX, seja na academia, seja na prática pedagógica, o que sempre predominou foi uma visão ora tradicional, clássica ou escolástica de texto, ora uma visão estruturalista. Nesse último caso, a ciência linguística deu uma grande contribuição ao propor, nos anos de 1970, uma gramática de textos, em que as macroestruturas textuais, especialmente as descritiva, narrativa e argumentativa, ganharam espaço nos meios acadêmicos, ressoando, por sua vez, nas práticas de leitura e produção de textos nas escolas. Isso não foi diferente no Brasil.

Dos tipos textuais, no entanto, um sempre foi considerado formal e funcionalmente superior aos demais, surgindo como objeto privilegiado de ensino nos anos finais da educação básica e se tornando, no contexto brasileiro dos anos de 1970, instrumento de avaliação do ingresso de estudantes no ensino superior. O Decreto Federal nº 79.298, de 1977, exigiu que as universidades, públicas e particulares, incluíssem a prova de redação em língua portuguesa em seus vestibulares. O gênero escolhido para essa prova foi a *dissertação escolar*. Assim, esse gênero tornou-se referência quando o assunto era argumentação, coroando uma visão

pedagógica positivista que tinha como objetivo principal fazer com que o aluno aplicasse a sua capacidade de argumentar de forma, supostamente, objetiva e imparcial³.

Esse quadro só começaria a mudar vinte anos depois da publicação desse Decreto, com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os PCN, nos idos de 1997, quando outros gêneros passaram a ser trabalhados, uma vez que o ensino da produção textual passou a ser embasado na concepção de linguagem orientada pela visão dialógica bakhtiniana, na qual as noções de Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2013) e de heteroglossia (característica intrínseca a toda e qualquer atividade humana, e conseqüentemente, aos gêneros discursivos) são essenciais. Quando se fala em tornar os gêneros objetos de ensino, investe-se em um processo de ensino aprendizagem que permita ao aluno desenvolver atividades que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto.” (ROJO, 2002, p. 39).

A partir de então, diversos gêneros contemporâneos passaram a ser objeto de ensino, tanto em materiais didáticos, quanto em práticas didático-pedagógicas de ensino de língua portuguesa. Entretanto, a *dissertação escolar* nunca perdeu sua força, seja nas práticas escolares, sobretudo as avaliativas, seja no imaginário social.

Neste artigo, têm-se duas questões principais, a serem problematizadas a partir da análise de um livro didático de língua portuguesa para o ensino médio, a coletânea *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Chochar Magalhães (2010): os gêneros abordados no livro didático proporcionam aos alunos situações reais de interação/interlocução?; e os gêneros, nesse material didático, dialogam entre si, ou são vistos como isolados? Essas duas questões são muito caras aos estudos bakhtinianos, já que os gêneros são fenômenos sociais e históricos, materializados linguisticamente em enunciados concretos realizados em situações reais de interlocução. Outrossim, os gêneros estão em constante diálogo, porque as esferas sociais da atividade humana se interconectam o todo tempo, na arquitetura da vida.

Conforme Vidon (2013; 2014), esta discussão é de extrema relevância, uma vez que os gêneros argumentativos são terrenos para a manifestação da subjetividade, entendida como o trabalho do sujeito na linguagem, entretanto, a visão de mundo positivista e a excessiva pretensão por uma objetividade nas diversas áreas da sociedade fazem com que o subjetivo entre em choque com uma tendência geral pela *dessubjetivação* (VIDON, 2013; 2014). Dessa

³Ver, a esse respeito, em VIDON, 2014.

forma, pode-se discutir a questão do tratamento da argumentação como ferramenta de desconstrução ou construção dos sujeitos produtores de texto/discurso.

O lugar da dissertação no ensino de língua e de texto

Com base em Chartier (2009), podemos argumentar que pressupostos “modernos”, como a impessoalidade, a objetividade e o distanciamento, foram incorporados ao ensino do texto especialmente nos séculos XVIII e XIX, quando práticas de redação ou composição literária se estabeleceram nos meios escolares/acadêmicos. Segundo Chartier (2009), na França, a gênese da atividade escolar de redação, em especial a dissertação, se intensifica justamente no final do século XIX, quando exercícios medievais “escolásticos” de reprodução de modelos textuais clássicos (greco-latinos), no interior de uma concepção retórica de linguagem, predominavam.

Uma perspectiva filológica, epistemologicamente forte em meados do século XIX, dividiria os gêneros, até então ensinados como retóricos e/ou poéticos, em três grandes tipos: narração, descrição e dissertação. Essa análise tipológica visava atender a uma perspectiva cientificista, no interior da qual as tipologias se apresentavam como mais ‘objetificáveis’ do que o tratamento clássico dos gêneros. As tipologias eram uma espécie de ‘raio x’ dos textos concretos que circulavam socialmente.

Por sua vez, em meados do século XX, o advento das correntes estruturalistas e formalistas nas ciências da linguagem, especialmente, claro, na linguística, aprofundaria essa divisão ao se dedicar à análise dessas tipologias em macroestruturas textuais, culminando no que ficou conhecido, principalmente nos anos de 1970 como “Gramáticas de Texto”⁴. O funcionalismo do final do século XX, operando sob a égide das “funções textuais” e das “funções argumentativas”, continuaria trabalhando com a mesma taxonomia tripartite - narração, descrição e dissertação, às vezes argumentação.

A instituição da obrigatoriedade da “prova ou questão de redação em língua portuguesa” nos vestibulares brasileiros, ao final dos anos de 1970, será um grande reforço para a eleição da dissertação como a “forma de composição” ideal para esses exames. É o que defendem, por

⁴A esse respeito, sugerimos a leitura de Koch (2013).

exemplo, Magda Soares e Edson Nascimento Campos, em um manual didático de redação bastante difundido à época:

É que a DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais freqüência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em Instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocráticas de serviços ligados à Indústria, Comércio, etc. A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas (monografias, ensaios, artigos e relatórios técnico-científicos) e nos textos técnicos-administrativos. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; freqüentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação. (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 5 [destaques dos autores]).

Assim, desde o final dos anos de 1970, no Brasil, a prática pedagógica escolar, principalmente no ensino médio e, em especial, nas instituições particulares, passou a se dedicar, em boa parte, à formação de candidatos ao vestibular. Consequentemente, as aulas de Língua Portuguesa se especializaram, no que concerne ao ensino do texto, na preparação desses candidatos para as provas de redação, o que significava (e significa), quase sempre, ensinar as técnicas de escrita de uma “boa dissertação”, tendo como princípios básicos coerência, clareza e precisão.

A concepção tipológica de texto vai ao encontro, também, de uma perspectiva educacional tecnicista, já que permitiria, como no caso do manual didático “Técnicas de redação”, e de inúmeros outros, *objetificar* o ensino de redação, com uma técnica “aplicável” a todo e qualquer contexto de enunciação).

Tal característica irá justificar, ainda, a prática pedagógica voltada para esse tipo de texto, considerado, dentro dessa perspectiva, superior aos outros dois (descrição e narração). Em termos curriculares, esse tipo textual é deixado para o final do ensino médio, ao contrário dos outros dois, freqüentemente utilizados no ensino fundamental.

Ainda hoje, a despeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, e, em especial, os PCNEM, relativos ao Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2000, respectivamente), apontarem para um ensino de língua portuguesa fundado na diversidade textual e na heterogeneidade discursiva, esses pressupostos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, e principalmente uma concepção tipológica de texto, permanecem difundidos, muito fortemente, nos cursos e manuais de redação, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, nas aulas de muitos professores, não só de língua portuguesa e redação, e em contextos singulares, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem.

Por outro lado, uma perspectiva didático-pedagógica dos gêneros ganhou, também, muito espaço no contexto brasileiro, a partir do final dos anos de 1990, com a divulgação, particularmente pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP, dos trabalhos do chamado grupo de Genebra, destacando-se as figuras de Joaquin Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart (DOLZ; SCHNEUWLY, 2002; BRONCKART, 1999).

Exemplo dessa apropriação dos trabalhos de Dolz, Schneuwly e Bronckart é a coleção de livros didáticos de língua portuguesa, para os ensinos fundamental e médio, *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), objeto de estudo neste trabalho. Os autores deixam claro, no Manual do Professor, as bases teórico-metodológicas de sua proposta didática para o trabalho com produção de texto, referindo-se a Bakhtin (e apenas Bakhtin; não há referência a Volochínov ou Medviédev, nem a comentadores bakhtinianos importantes no Brasil, como Geraldi, Faraco, Brait, apenas para citar alguns), mas, também aos pesquisadores genebrinos (Dolz, Schneuwly, Bronckart e, ainda, Pasquier).

De acordo com Picoli (2012, p. 30),

Cereja e Magalhães optam por expor com mais afinco os estudos de Dolz e Schneuwly a partir da visão de que o gênero textual é “como uma ferramenta, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade” (CEREJA e MAGALHÃES, 2009, p. 19). Na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2002), “[...] os gêneros funcionam como instrumentos semióticos complexos que auxiliam na apropriação e desenvolvimento de capacidades individuais, pois são instrumentos capazes de auxiliar a relação dos aprendizes com as práticas de linguagem” (MORAIS, 2011, p.52).

Também no Manual do Professor, na seção “Produção de Texto”, observa-se a perspectiva de ensino dos gêneros em espiral, proposta por Dolz e Schneuwly⁵. Dessa maneira, os gêneros, no livro em análise, são trabalhados e retomados em diversos trechos da obra, seguindo a perspectiva de ensino dos gêneros em espiral. Mas, afinal de contas, que gêneros do discurso argumentativo são trabalhados no livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010)? É o que pretendemos discutir a seguir, perseguindo as duas questões colocadas na introdução deste trabalho: os gêneros abordados nos livros didáticos

⁵ Nota-se que no material de apoio aos professores a expressão “gêneros discursivos”, conceito de gênero trabalhado por Mikhail Bakhtin, aparece como sinônimo de “gênero textual”: “A produção textual organiza-se pela perspectiva de um trabalho sistematizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos”. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 18). Os autores reconhecem a importância das pesquisas de Bakhtin para os estudos da linguagem e mostram a definição de gênero na perspectiva bakhtiniana. No entanto, ao trabalharem concretamente com o conceito de gêneros, eles o deslocam para as noções de tipo e gêneros textuais. Em Vidon (2017), aprofundamos essa discussão.

proporcionam aos alunos situações reais de interação/interlocução? E os gêneros, nesse material didáticos, dialogam entre si, ou são vistos como isolados?

Essas duas questões nos são cara, dado que, do ponto de vista dos estudos bakhtinianos, os gêneros são fenômenos sociais e históricos, materializados linguisticamente em enunciados concretos realizados em situações reais de interlocução. Outrossim, os gêneros estão em constante diálogo, porque as esferas sociais da atividade humana se interconectam o todo tempo, na arquitetônica da vida.

O que há além da dissertação escolar no livro *Português: Linguagens*?

A coleção *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010), na edição que estamos analisando⁶, é disposta de três volumes, referentes aos três anos do Ensino Médio. Os gêneros argumentativos nela presentes englobam os de natureza escrita e os de natureza oral. No primeiro volume, além do extenso trabalho com a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que acompanha os mesmos moldes da dissertação escolar, temos os gêneros: debate regrado público e artigo de opinião. No segundo volume, novamente temos um extenso trabalho com a redação do Enem, ou dissertação escolar, e os gêneros de natureza argumentativa são: anúncio publicitário, crítica e editorial. Já no terceiro volume, os gêneros argumentativos são: crônica argumentativa, cartas argumentativas de reclamação e de solicitação, e o debate público. No volume três, além dos gêneros já citados, há a presença de unidades que trabalham, especificamente, a tipologia textual (mais estritamente, a argumentação e a dissertação argumentativa). Isso se dá pela importância histórica atribuída à argumentação no cenário político vigente, uma vez que o texto dissertativo-argumentativo, ou a dissertação escolar, é o modelo avaliativo utilizado pelo Enem e por outros processos seletivos para examinar a competência argumentativa dos indivíduos. O livro didático precisa atender, então, a demandas sociais, mercadológicas, inclusive. Somente no volume um, por exemplo, de um total de trezentas e trinta e quatro (334) páginas, aproximadamente 12% são destinadas a discussões relativas à dissertação argumentativa avaliada pelo Enem, ao passo que só 3,3% (aproximadamente) são destinadas a todos os outros

⁶ Há também uma edição em volume único para o ensino médio.

gêneros argumentativos. O que se constatou foi que os gêneros são mais diversos, entretanto de forma menos enfática do que em relação à dissertação escolar.

Tabela 1: Mapeamento dos objetos de ensino de natureza argumentativa abordados ao longo da coleção

Português: Linguagens, referente ao Ensino Médio

| Mapeamento dos objetos de ensino de natureza argumentativa no eixo didático produção de texto na coleção <i>Português-Linguagens</i> | |
|--|--|
| Volume 1 | Debate regrado público; artigo de opinião; redação do Exame Nacional do Ensino Médio (dissertação-argumentativa) |
| Volume 2 | Anúncio publicitário; crítica; editorial; redação do Exame Nacional do Ensino Médio (dissertação-argumentativa) |
| Volume 3 | Crônica argumentativa; cartas argumentativas de reclamação e de solicitação; debate regrado público: estratégias de contra-argumentação; texto argumentativo: a seleção de argumentos; texto argumentativo: a informatividade e senso comum; texto dissertativo-argumentativo; texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo |

Fonte: Autores.

Dito isso, é importante, agora, analisar de forma mais profunda como o livro didático aborda os gêneros discursivos de natureza argumentativa. Para tanto, foram escolhidos dois capítulos do primeiro volume que trabalham os gêneros artigo de opinião e debate regrado público (um de natureza escrita e outro de natureza oral). Nestes dois capítulos, assim como nos referentes a outros gêneros, a abordagem é conduzida pelo seguinte modelo: nota introdutória acerca do gênero; texto de exemplificação; exercício de construção de conhecimento sobre o gênero; e proposição de produção textual.

Nas notas introdutórias, o material didático aponta aspectos muito importantes no estudo dos gêneros do discurso como, por exemplo, funcionalidade, contexto de produção e de circulação. Assim, vê-se que existe, por parte do livro, um apelo ao aspecto social quando o assunto é produção de texto, o que condiz com a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso. Fica claro, por parte do material didático, que o aluno deve argumentar para assumir uma posição em uma determinada situação discursiva na sociedade, o que pressupõe uma relação entre linguagem e esferas sociais da atividade humana. Entretanto, essa argumentação,

no material didático *Português: Linguagens*, é sempre direcionada pelos textos-base, que não apresentam discrepâncias relevantes entre pontos de vista e induzem o aluno produtor a argumentar de acordo com as proposições do livro. Assim, o educando acaba sempre argumentando de acordo com o posicionamento do livro, o que inibe a sua subjetividade, até mesmo no gênero argumentativo, no qual se espera que ele argumente e expresse um ponto de vista próprio, ainda que construído dialogicamente. O resultado disso são redações que sempre repetem o mesmo discurso, sem acrescentar algo diferente, o que não é muito enriquecedor no processo educacional. Ou seja, “não há um aluno que diz, mas um aluno que devolve a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2001, p. 128). Entretanto, deve-se considerar também que a motivação por tal postura, em determinados casos, é aceitável e até espetável, uma vez que um discurso contrário ou muito divergente poderia fugir aos direitos humanos e/ou ao considerado politicamente correto. No caso do artigo de opinião, por exemplo, trabalhado no capítulo cinco (5) do volume um (1), que aborda o tópico das cotas para o ingresso nas universidades, a adoção de um ponto de vista completamente contrário a tal proposta poderia culminar em um discurso politicamente incorreto por parte de algum(ns) dos discentes.

Sobre os textos de exemplificação, constatou-se que eles apresentam uma linguagem simples, de fácil entendimento; e abordam questões cotidianas na vida dos estudantes como, por exemplo, relações amorosas na adolescência (no capítulo que trata do debate regado público), e adoção ao sistema de cotas para ingresso nas universidades (como já foi citado, no artigo de opinião). Isso acaba aproximando o texto, utilizado como objeto em um processo formal de aprendizagem, das vida dos estudantes, ou seja, das situações concretas de interlocução vivenciadas por eles.

No exercício de construção de conhecimento acerca do gênero, o aluno deve responder quais são as características de determinado gênero a partir dos seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, estrutura e linguagem. De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.21). Assim, o ponto interessante de tal exercício reside no fato de o aluno construir, por meio do que ele entendeu com a leitura das notas introdutórias e do texto de exemplificação, o próprio conhecimento acerca do gênero. Ou seja, o conhecimento não é imposto, e sim construído, e isso revela uma postura inovadora por parte do livro didático.

Já na proposição de produção textual, que marca o fechamento de cada capítulo, o aluno é levado a exercitar a argumentação, avaliação e reescrita do próprio texto. Um dos objetivos

de tal atividade é fazer o produtor de textos olhar/analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio. Aprendendo a ser crítico, o aluno estará aprimorando uma das competências que, de acordo com os PCNs, devem ser adquiridas pelos discentes: a capacidade de confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens em suas manifestações.

Desse modo, em relação à inserção do gênero em uma atividade interlocutiva concreta e tomando como exemplo o gênero *debate regrado público*, constatou-se que os interlocutores são postos presentes desde o início no texto de contextualização: “nas conversas com familiares, professores, vizinhos e amigos, assim como em outras situações cotidianas, nos vemos muitas vezes em situações de necessitar opinar sobre certos assuntos.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 270). Do mesmo modo, no gênero *artigo de opinião*, também há a preocupação com a presença do outro no processo de produção de texto, como se pode ver na página 292 do capítulo “artigo de opinião”: “Ao redigir um texto, leve em conta o interlocutor: jovens como você”. A prática discursiva de colocar o interlocutor concretamente presente é de extrema importância, pois se o discurso sempre é dialógico e a presença do outro é imprescindível, sem alteridade não há comunicação, não há discurso. Para Bakhtin (2013, p. 395) “o ser da expressão é bilateral; só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)”. Assim, e de acordo com o que está proposto como objetivo principal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no eixo de Língua Portuguesa, colocar o outro (um outro locutor responsivo/ativo) como parte integrante de um mesmo discurso é tornar o exercício de produção de textos contextualizado e próximo de situações reais de interação em sociedade.

Outro aspecto que nos propomos a analisar na coleção didática em questão é a relação (ou não) que os gêneros têm entre si. Sabe-se que os gêneros discursivos situam-se numa zona de estabilidade apenas relativa, assim, convivem neles, concomitantemente, regularidades e variações. Mesmo colaborando para organizar e estabilizar as práticas comunicativas do cotidiano nas diversas esferas da atividade humana, não se pode vê-los como ferramentas limitadoras da ação criativa dos falantes. Isso ocorre, pois, os locutores, durante o processo discursivo, podem moldar e modificar os gêneros, fazendo com que estes se tornem fenômenos híbridos e heterogêneos. Existem, então, diversas possibilidades enunciativas como, por exemplo, “uma propaganda no formato de carta, novelas que são intercaladas por documentos” (BUNZEN, 2006, p. 154), entre outros. Ainda de acordo com Bunzen (2006, p. 154), não podemos “associar o conceito de gênero a uma noção meramente textual ou pragmática (...) sem levar em conta o hibridismo e a intercalação” das formas composicionais e do estilo. No material didático analisado, constatou-se, em relação a essa questão do diálogo entre os gêneros,

uma postura mais tradicional no/para o ensino dos gêneros. Os gêneros de natureza argumentativa são trabalhados em capítulos isolados, de forma intransponível e sem nenhuma relação significativa ou diálogo entre si. Isso nos diz que o ensino dos gêneros ainda segue, nesse ponto, uma perspectiva normativa e tradicional.

Dell'Isola (2007, p. 20) alerta

para o perigo de se categorizar os gêneros, partindo-se de uma mentalidade normativa, reguladora, em que os textos são simplesmente rotulados e, daí para frente, ensinam-se formas engessadas como se houvesse uma configuração rígida para cada gênero textual.

No caso do livro didático em tela, gêneros como, por exemplo, a reportagem, o artigo de opinião e o editorial (referentes à esfera jornalística) são apresentados sem nenhuma relação. O que prova tal assertiva é o fato de não haver, ao longo dos três volumes em análise, atividades que trabalhem o hibridismo de gêneros ou mesmo as esferas discursivas em que são trabalhados. Para Marcuschi (2002, p. 31), o "aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro" é algo inerente ao processo comunicacional cotidiano, e os PCNs, assumindo uma postura sócio-interacional, também acabam englobando tal fenômeno. Assim, vemos então, um exemplo de dificuldade de aplicação dos postulados propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conclusões

Os dados analisados, neste trabalho de pesquisa, mostram que a utilização dos gêneros discursivos realmente tem caminhado para uma diversificação com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, hoje, vários gêneros são usados como objetos de ensino na Língua Portuguesa. Entretanto, a *dissertação escolar* ainda é trabalhada de forma mais significativa por conta da sua adoção como instrumento avaliativo no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em diversos vestibulares do país. Dessa forma, o livro didático, sendo também um produto capitalista, tende a atender às demandas mercadológicas e a dar mais importância ao gênero que funciona como porta de entrada nos cursos de Ensino Superior e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Na coleção didática analisada, o conjunto de livros *Português-Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Chochar Magalhães, o cenário não é diferente. Vemos, por exemplo, que, no eixo produção textual, dá-se mais importância à redação do ENEM (que também segue os moldes da *dissertação escolar*) e a noções referentes às tipologias textuais do que a outros gêneros e a noções discursivas. Para Bunzen (2006, p.

151), “é decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação.”

Saindo da problemática que envolve a massiva aplicação da *dissertação escolar* como objeto de ensino, buscou-se, neste trabalho de pesquisa, analisar criticamente o modo como os gêneros de natureza argumentativa são colocados e trabalhados no/pelo livro didático à luz das proposições de Mikhail Bakhtin e dos PCNs. Pode-se dizer que a coleção didática escolhida como *corpus* apresenta pontos positivos e negativos no que cerne ao ensino da argumentação. Além da diversidade de gêneros, que é muito enriquecedora para o ensino de produção de textos, constatou-se que há uma preocupação com o aspecto social e interacional da língua, e é por isso que se pôde ver que os interlocutores (os outros seres sociais que complementam a cadeia de interação verbal) são colocados como parte elementar do processo de comunicação verbal. Tal atitude é interessante, pois, coloca a linguagem (e, mais especificamente, a língua) como um fenômeno inerentemente dialógico. Por outro lado, a coletânea *Português-Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Chochar Magalhães ainda apresenta uma visão tradicional no que cerne à relação que os gêneros podem estabelecer entre si. Se o processo comunicacional é essencialmente dialógico, os gêneros discursivos, então, também o são. Assim, vê-se que o livro os ensina a partir de suas regularidades, e não a partir de sua mescla e heterogeneidade. Como já foi dito, gêneros relativos à mesma esfera de produção (a esfera jornalística e/ou midiática) como o artigo de opinião, a reportagem e o editorial, não dialogam uns com os outros. Esse diálogo poderia ser interessante, principalmente se considerarmos que o livro didático atende a demandas capitalistas e tem como um dos objetivos a formação dos jovens para a introdução no mercado de trabalho. Pois, se um trabalho fosse feito tendo como ponto de partida a esfera de produção, conforme previsto pela própria teoria bakhtiniana de gêneros, poder-se-ia explorar discussões como, por exemplo, sobre o que são meios jornalísticos e quais são suas funções em sociedade. Fazendo isso, fomentar-se-ia o interesse pela própria profissão e pela entrada nos cursos de nível superior, além de praticar-se a aprendizagem de produção de textos por meio da interação verbal e do uso de gêneros.

Por fim, a reflexão realizada nos permite perceber que, em muitos aspectos, o material didático analisado não está em conformidade com o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e isso nos mostra que há dificuldade na aplicação dos postulados dos

PCNs. Falta, ainda, estabelecer os gêneros do discurso como aspecto essencial da linguagem (e da língua), pois, sempre que falamos estamos utilizando um determinado gênero discursivo. Ou seja, a comunicação só se manifesta a partir dos gêneros. É preciso “pensar em aulas e materiais didáticos (...) que estabeleçam uma inter-relação entre atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre língua e vida.” (BUNZEN, 2006, p. 159). É preciso abordar os gêneros considerando a prática e a relevância social da produção de textos em outras esferas de comunicação, e não apenas no âmbito escolar, formando leitores e escritores autônomos e críticos, capazes de manifestar uma responsabilidade ética discursiva.

Referências

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio (PCNEM)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In BUNZEN, C; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-180.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 7. ed. reform. Volumes 1, 2, 3. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte-MG: Ceale/Autêntica, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. *Escrita, uso da escrita e avaliação*. In: GERALDI, W. J. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p.127-131.

KOCH, I. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.

PICOLI, L. Os gêneros do discurso dissertativo-argumentativo em um livro didático de português do ensino médio. Trabalho de conclusão de curso. Vitória-ES: DLL/UFES, 2013.

ROJO, R. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor do que estudar. In: _____. *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Editora Musa, 2002. p. 31-52.

SOARES, M.; CAMPOS, E. N. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo: pedagogia da *dessubjetivação*. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo: GEL, n. 42, 2013.

_____. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. *Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)*, v.8, p.328 - 343, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. V. *A construção da enunciação*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2013.

O DIALOGISMO NA LA CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES A PARTIR DO 18º CONGRESSO MUNDIAL DA AILA

Guilherme Brambila¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo principal fazer um levantamento e discussão acerca de diferentes abordagens possíveis ao dialogismo na pesquisa em Linguística Aplicada contemporânea. Para tal, realizou-se uma sondagem de trabalhos apresentados na 18ª edição do Congresso Mundial da Associação Internacional de Linguística Aplicada (Aila), realizado no Brasil em 2017, a partir do livro de resumos do evento. Tal verificação, que parte de reflexões acerca da interação do dialogismo (BAKHTIN, 2011) na pesquisa em Linguística Aplicada (MAGALHÃES; SILVA, 2016), traz à tona que a perspectiva dialógica ocupa um espaço quantitativamente relevante nos trabalhos designados ao congresso, assim como reflete que o dialogismo na pesquisa em Linguística Aplicada contemporânea assume aplicações diferenciadas, revelando sua versatilidade aos estudos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Linguística Aplicada. AILA. Pesquisa.

ABSTRACT: This work aims at making a survey and discussion about the different possible approaches to the dialogism in the Contemporary Applied Linguistics research. For this, a review of papers presented at the 18th World Congress of the International Association of Applied Linguistics (Aila), held in Brazil in 2017, was carried out from the event Abstract Booklet. This verification, which starts from reflections on the interaction of dialogism (BAKHTIN, 2011) in the research in Applied Linguistics (MAGALHÃES; SILVA, 2016), brings to light that the dialogical perspective occupies a quantitatively relevant space in the works assigned to the congress, as well as reflects that the dialogism in the Contemporary Applied Linguistics research takes different applications, revealing its versatility to linguistic studies.

KEY-WORDS: Dialogism. Applied Linguistics. AILA. Research.

Considerações iniciais

A perspectiva dialógica da linguagem, que se origina das reflexões do Círculo de Bakhtin, tem sido um contribuinte aos estudos linguísticos, em especial os de Linguística Aplicada, cada vez mais presente em investigações contemporâneas. Assim, esta vertente, fundada no conceito do dialogismo, que considera a tensão dos discursos na constituição do enunciado social e historicamente existente na interação dos sujeitos, possibilita ao (à) linguista múltiplos caminhos de investigação e observação de seu *corpus*.

Identificada essa potencialidade da perspectiva dialógica à práxis na pesquisa linguística, este trabalho tem como principal objetivo o levantamento de dados, bem como sua

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pelo programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL – UFES). Mestre em Linguística pela mesma instituição. E-mail: guilhermebrambilamanso@hotmail.com.

discussão, referentes à representatividade de pesquisas de base dialógica apresentadas no 18º Congresso Mundial da Associação Internacional de Linguística Aplicada (Aila), que ocorreu de 23 a 28 de julho de 2017, na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil.

A justificativa para tal levantamento e discussão se dá pela importância de se verificar como, na contemporaneidade dos estudos linguísticos, especificamente os de Linguística Aplicada, o dialogismo bakhtiniano tem sido recepcionado e trabalhado. Tal estudo, inclusive, visa a ser mais um meio de compartilhamento de informações e práticas que foram apresentadas no Congresso Mundial da Aila, que tem grande relevância para o cenário de pesquisa em LA.

A fim de alcançar o objetivo principal, fazer o levantamento e discussão de alguns trabalhos apresentados no 18º Congresso Mundial da Aila a partir do livro de resumos do evento, serão tecidos breves comentários acerca da perspectiva dialógica na pesquisa e, na sequência, as convergências históricas e práticas da Linguística Aplicada com o panorama dialógico bakhtiniano. Tais reflexões mostram-se essenciais para que compreendamos as compatibilidades do dialogismo quando inserido na pesquisa em LA.

A perspectiva dialógica na pesquisa linguística: alguns caminhos

Nesta seção, buscamos esclarecer alguns pontos-chave da análise baseada no dialogismo bakhtiniano, bem como as potencialidades de tal perspectiva aos estudos linguísticos contemporâneos. De maneira prática, a pergunta questionadora desta seção é: que outras leituras a perspectiva dialógica proporciona?

A perspectiva dialógica de análise tem sua base filosófica nos postulados de Bakhtin e o Círculo como sua força motriz de trabalho. É uma constante desta proposta a investigação do signo e do enunciado para além de um mero purismo linguístico, atentando-se às redes ideológicas com as quais os sujeitos dialogam para produzir tais enunciados em esferas reais de interação, nas quais estão envolvidos a subjetividade, o discurso e a ideologia.

A ideologia é, no dialogismo, um elemento constitutivo do signo, pois “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo [...] tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2014, p. 31, grifos do autor). Importa compreender que a perspectiva dialógica nos convoca à reflexão de que o processo enunciativo do sujeito e, conseqüentemente, sua relação com a linguagem não consistem apenas de questões relacionais interiores, de maneira individualista, o que beiraria a um *psicologismo* do mesmo. Em contrapartida, percebemos fortemente no dialogismo a

questão social como fator impactante para o processo de significação ideológica tida por esse sujeito.

Assumindo o caráter não individualista do sujeito que enuncia ideologicamente tais signos, poderemos considerar que a ideologia, em Bakhtin, não se limita a fazer uma mera revelação imediata e/ou descritiva do sujeito, traçando um perfil cartesiano de uma possível identidade estagnada em valores imutáveis. Contrariamente, o valor ideológico do signo bakhtiniano é um resultado reflexivo e refratante de tensões discursivas que ocorrem na interação de sujeitos reais e em reais circunstâncias de enunciação. (BRAMBILA, 2017, p. 307).

Bakhtin, ainda, afasta suas considerações de uma perspectiva adâmica do signo e de sua respectiva constituição ideológica. “[...] Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos” (BAKHTIN, 2014, p. 34). Temos nessa afirmação um encaminhamento do que vem a ser uma das perspectivas bakhtinianas em relação à ideologia: o compromisso com a responsividade.

A própria noção de diálogo em Bakhtin requer nossa atenção. Faraco (2009, p. 68) nos elucidam sobre em que se baseia a perspectiva bakhtiniana em torno do termo:

[...] é necessário lembrar ainda que a palavra *diálogo*, no uso corrente, tem também uma significação social marcadamente positiva, que remete a ‘solução de conflitos, a ‘entendimento’, a ‘geração de consenso’. Ora, essa significação também não ocorre como tal no pensamento do Círculo de Bakhtin. Seus membros não são, portanto, teóricos do consenso ou apologistas do entendimento. Ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção de consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa (grifo do autor).

Aproximamo-nos, portanto, da proposta de diálogo em Bakhtin quando a enxergamos no prisma da tensão dos discursos e, principalmente, das ideologias que se percebem e podem vir a convergir de maneiras multifacetadas, conforme as circunstâncias sociais e históricas.

Dessa forma, o diálogo em Bakhtin é o lugar de relação em que os sentidos e as ideologias construídos pelos sujeitos em suas interações são colocados em tensão e em potencialidade, já que o termo contempla não apenas a existência de um *Eu* que emite seus enunciados, mas também de um *Outro* autêntico e vivo que recebe ativamente tais enunciados e os responde prontamente nessa dinâmica.

Outra pontuação pertinente às relações dialógicas que se dão por meio desta justaposição de enunciados é sua clara cisão com noções dicotômicas, como nos elucidam Morson e Emerson (2001):

Uma das muitas objeções de Bakhtin à divisão saussureana da linguagem em *langue* (o sistema) e *parole* (o ato discursivo individual) é que este modelo leva a uma ideia errônea do enunciado. Particularmente, isso endossa uma visão tradicional que o enunciado é uma *instanciação* do sistema linguístico, o que implica que enunciados

são acumulações mecânicas compostas de unidades da língua (palavras, sentenças, etc.) (MORSON; EMERSON, 2001, p. 125, tradução minha)².

Com isso, compreendemos o enunciado em Bakhtin como aquele que tem compromissos muito maiores com a dinamicidade da vida, que é dialógica e não sistematizável. Tal proposta relaciona-se, também, com a dinâmica da resposta à qual o dialogismo está atrelado.

[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A partir das pontuações acerca do dialogismo e de seu impacto no estudo da linguagem e da subjetividade em meio às práticas sociais, é possível compreender que o prisma dialógico de observação amplia e problematiza as tensões discursivas que atravessam a linguagem, bem como identifica a falta delas nas práticas de silenciamento via discurso.

Na proposta de enxergarmos o dialogismo como norteador de análise, conseqüentemente, estabelecemos o compromisso de ressignificar a leitura de um enunciado a um nível mais complexo, no qual o signo não é apenas observado estruturalmente, mas também em seu acontecimento material-dialético na vida dos sujeitos que o enunciam e que o recebem.

Tal proposta é, ao mesmo tempo, compatível e desafiadora à investigação dentro do campo da Linguística Aplicada. Podemos constatar a compatibilidade da perspectiva dialógica por mostrar-se um caminho que põe em relevo as redes ideológicas em cada fragmento observável do *corpus* almejado, habilitando-nos a pensar nas conseqüências concretas aos sujeitos em sociedade que transitam e participam do alvo das análises. É, também, desafiadora a escolha do dialogismo porque, por colocar em relevo as circunstâncias sociais e históricas do enunciado, revela a infinidade de possibilidades de se compreender o signo ideológico, as diferentes perspectivas de observação do mesmo, as redes dialógicas nas quais os sujeitos fazem parte etc.

Sendo uma perspectiva de trabalho que coloca à tona diversas problematizações a partir da análise linguística, o dialogismo bakhtiniano instiga a ampliação de horizontes teóricos e metodológicos por parte do pesquisador. Em outras palavras, ao lidarmos com a interface

² *One of Bakhtin's many objections to the Saussurean division of language into langue (the system) and parole (the individual speech act) is that this model leads to a fundamental misconception of the utterance. In particular, it endorses a traditional view that the utterance is an instantiation of the linguistic system, which in turn implies that utterances are mechanical accumulations composed of units of language (words, sentences, etc.).*

dialógica da linguagem, notaremos a necessidade de considerar vertentes de outras áreas do saber, para, assim, alcançar as propostas de trabalho que partem de um *corpus* linguístico.

A característica mencionada no parágrafo anterior, apesar de passível de má interpretação se comparada com posturas mais conservadoras de pesquisa e análise linguística, mostra-se convergente com uma das grandes perseguições dos estudos da Linguística Aplicada Contemporânea (LAC): “falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

De modo a destacar ainda mais os pontos de convergência entre o dialogismo bakhtiniano e os estudos de Linguística Aplicada, justificando sua compatibilidade com a área, focalizaremos na próxima seção percursos pelos quais a LA contemporânea se mostra essencialmente dialógica.

Os dialogismo como contribuinte da Linguística Aplicada: reflexões a partir da história

Nesta seção, elencaremos alguns pontos pertinentes que tangem a Linguística Aplicada Contemporânea (LAC), destacando as formas com as quais a perspectiva dialógica se mostra um elemento de base no alcance das problematizações atuais da área.

Em entrevista concedida à revista Percursos Linguísticos, da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2017, Adail Sobral defende que deve haver o combate ao excesso de modelização teórica nos estudos bakhtinianos em interface com a área de Linguística Aplicada. Apesar da clareza de que o afastamento total da modelização teórica transforma a investigação linguística em algo contraproducente, Sobral nos leva a refletir que a perspectiva bakhtiniana mostra-se interessante à tarefa de se realizar estudos da linguagem engajados com a materialidade da vida, que se reflete e refrata no enunciado. O incômodo trazido por Sobral não se limita ao ambiente acadêmico, mas aos espaços de compartilhamento de saber, revelando que o dialogismo é, sim, um componente válido na busca pela desconstrução do conhecimento estático. De acordo com Sobral (2017, p. 35),

Assim, cabe perguntar: por que em muitos casos se pensa a escolarização de saberes do mundo como uma operação de congelamento de seu dinamismo e transformação desses saberes em modelos estáticos, ou seja, reduzir o gênero a um tipo ou modelo de texto? Por que a escola só se sente bem se "normalizar" as coisas? De que se defende ela? Por que a escola parece temer o que não se deixa reduzir por ser parte da vivência dos sujeitos e, portanto, mutante? O que é a escola hoje? O que afinal queremos dela?

Assim como Sobral, pretendemos levar esse questionamento ao longo desta seção, com o intuito de identificar de que maneiras os estudos em LA também carregam esse tipo de

inquietação. Em outras palavras, é objetivo desta seção destacar de que maneiras a LA passou a potencializar ainda mais seu interesse pela tensão dos discursos, pela materialidade do enunciado e pela vida dos sujeitos que se constituem na e pela linguagem, trazendo para si, portanto, um olhar dialógico.

Com seu início datado nos anos 40, dentro da finalidade de produzir materiais para ensino de língua durante a Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2006), a área de LA demarca sua gênese com um propósito que a acompanha até a contemporaneidade: desenvolver-se como uma área que vai de encontro a determinados grupos e sujeitos, diminuindo distâncias pelo viés da linguagem.

Certamente, cabe a nós a destreza para identificarmos nuances de propósitos que acompanharam e acompanham a LA até seu patamar mais atual. Por exemplo, podemos identificar em momentos anteriores que a LA se relacionava com a aplicação da Linguística estrutural, sendo a observação da sistematização linguística um dos trabalhos do linguista aplicado (cf. CORDER, 1973). Veremos, todavia, com Widdowson (1979), na primeira virada da LA, a proposta de enxergarmos a área para além da limitação que seu próprio nome provocava. A partir de Widdowson é levantada a bandeira de se pensar a LA como um ramo teórico do ensino de línguas, o que levou os interessados pela discussão em LA a perceberem que a aplicação de modelos de descrição linguística não poderia mais ser o limite da área, mas que muito mais poderia ser alcançado se a LA fosse pensada e praticada como uma área que enxerga seus usuários em seus contextos de interação, como o educacional.

Identificamos neste recorte não apenas afinidade com uma noção teoricamente dialógica de observação da língua, mas, muito além disso, com a vontade de construir uma LA *decididamente dialógica*. É nessa possibilidade de compreensão do percurso da LA que também podemos considerar que pensar dialogicamente a linguagem deve ser, muito mais do que uma aplicação da teoria dialógica bakhtiniana, uma vontade e decisão do (a) estudioso (a) da linguagem. Sob outra circunstância, somos fadados a cair na automatização da Linguística, em que teoria e prática caminham de maneira desnivelada, gerando resultados abstratos.

Como já afirmado anteriormente, não devemos considerar a decisão de pensar a linguagem dialogicamente como algo fácil e instantâneo. Contrariamente, isso faz parte de um processo que começa na desconstrução de crenças e posturas que o próprio linguista aplicado tem a respeito do fazer científico na área de ciências humanas, especialmente na área de linguagens, configurando-se como um movimento que culmina, sem se limitar, na interface

dialógica da LA. Magalhães e Silva (2016, p. 985) esclarecem como se dá esse movimento ao afirmarem que:

Esse movimento de ouvir o outro a partir de um lugar que não é o do poder, o do *mainstream*, mas do lugar do próprio outro a quem se deseja ouvir parece, de algum modo, ecoar o movimento inerente às investigações discursivas de orientação dialógica tal como postulada por Mikhail Bakhtin e o Círculo. Isso porque, para esses pensadores russos, a tarefa das ciências humanas envolve o desafio de tomar como objeto de estudo um sujeito que se enuncia, que diz de si e, por isso, como bem pondera Amorim (2004), constitui um objeto não apenas falado – condição de qualquer objeto – mas também falante – especificidade do objeto em ciências humanas. Portanto, dessa perspectiva, na relação que o investigador estabelece com o objeto, há o desafio de aquele estabelecer uma trama dialógica que prevê justamente a sensibilidade de ser alterado pelo que o objeto diz de si sem, no entanto, perder-se de seu lugar de pesquisador. (grifo dos autores).

Outro posicionamento interessante trazido pelos autores acerca da LA de interface dialógica refere-se ao movimento de atenção às vozes que, histórica e socialmente, encontram-se fora do *mainstream*, proporcionando uma prática científica com a linguagem que vá de encontro com sujeitos que são constantemente ignorados. Depreendemos desta afirmação que desses locais de não poder partem sujeitos de constituição ideológica e discursiva constantemente atravessada por discursos subjugadores, necessitando lutar também na e pela linguagem para preservar sua existência subjetiva. A esses sujeitos – das esferas da educação, minorias étnicas, sociais, de gênero etc. – a pesquisa dialógica em LA mostra-se como uma abordagem coerente.

Compreender e, muito mais que isso, reconhecer as redes dialógicas presentes no discurso dos sujeitos que partem de esferas consideradas subalternas requer do estudioso em LA não apenas o conhecimento da concepção dialógica da linguagem fundamentada pelo Círculo, mas também de abertura à interdisciplinaridade e indisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006) da concepção do saber científico.

Como identificado e relatado por Moita Lopes (2009), na segunda virada da Linguística Aplicada, ocorrida a partir dos anos 90, o nome de Bakhtin, entre outros pensadores de linha convergente, aparece de maneira oficial e mais intensa nos estudos da LA. Junto à proposta dos estudos de caráter sócio histórico, como os bakhtinianos, a LA assume-se como potencialmente interdisciplinar na busca de alcançar problemáticas de pesquisas que partem da linguagem.

Estamos diante de uma formulação de LA bem distante daquela centrada no ensino e aprendizagem de Inglês e que, ao começar a se espriar para outros contextos, aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los. Mas, no final do século XX e no início do século XXI, as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, que começam a chegar à LA. Para aqueles que levaram o projeto da interdisciplinaridade a sério, tentando fazer a LA caminhar pelas lógicas de outras disciplinas e teorizando

os objetos de investigação de maneira complexa, não havia outro percurso (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Mesmo considerando que a LA abraça sua vertente interdisciplinar, dialógica e, em muitos aspectos, rebelde às convenções e práxis do fazer científico com a linguagem a partir da segunda virada, é possível destacar que, desde seus primeiros passos, a LA sempre carregou em si uma vontade de ir ao encontro à ação do sujeito com a linguagem, estabelecendo conexões a partir da consideração do *tempo-espaço* daqueles que dela necessitavam, seja no contexto da guerra, no campo educacional etc.

Assim, é possível reconhecer que a área de LA e o dialogismo, seja enquanto conceito aplicável a determinada metodologia e *corpus* específicos ou como perspectiva e postura do pesquisador, inevitavelmente se cruzariam, visto que caminham em vias de contribuição social convergentes e complementares.

Todavia, cabe reconhecer e relembrar que seria uma ingenuidade afirmar que ambas as esferas – o dialogismo e a LA – se bastam em si próprias. Contrariamente, é sempre uma constante do trabalho em LA de vertente dialógica considerar outras possibilidades de investigação do enunciado, não se bastando ao seu todo linguístico, mas às redes sociais, ideológicas e históricas que a ele se interligam dialogicamente.

Seguimos, portanto, para a seção seguinte em que refletiremos sobre pesquisas em LA de interface dialógica apresentadas no último congresso da Aila, ocorrido em 2017 na cidade do Rio de Janeiro. A partir das considerações trazidas até aqui, a principal questão que percorrerá este levantamento é: de que maneiras o dialogismo bakhtiniano é (re) pensado na pesquisa em Linguística Aplicada Contemporânea?

A LA de interface dialógica pelo mundo: focalizando o 18º Congresso da Aila

Nesta etapa do trabalho, faremos um levantamento e discussão acerca dos trabalhos em Linguística Aplicada de interface dialógica propostos para apresentação no 18º Congresso Mundial da Associação Internacional de Linguística Aplicada (Aila), ocorrido no ano de 2017, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

A motivação para tal recorte se dá baseada em alguns fatores. O primeiro é por conta da relevância e abrangência deste evento à área de Linguística Aplicada internacionalmente. O Congresso da Aila, que ocorre de três em três anos em diferentes partes do globo, reúne pesquisadores que trabalham com diversas interfaces os estudos em Linguística Aplicada, mostrando-se um espaço no qual se é possível presenciar tanto diferentes abordagens acerca da LA como também uma mesma abordagem sob diferentes práticas.

O segundo fator, a respeito da escolha da respectiva edição do evento, a 18^a, ocorre porque é a mais recente, levando-se em conta a data em que este artigo está sendo escrito. Tal escolha vai ao encontro da pergunta motivadora da seção anterior, que se direciona à Linguística Aplicada contemporânea. Tal panorama, contudo, não exclui ou nega trabalhos em LA precedentes, mas reconhece que os resultados de pesquisas contemporâneas existem devido a uma base histórica de qualidade na qual estão os trabalhos em LA.

O terceiro e último fator elencado para a escolha deste evento e desta edição se dá por ter acontecido em terras brasileiras. Importa para esta discussão também ressaltar o trabalho do (a) linguista aplicado (a) brasileiro (a), especialmente aqui os que desenvolvem pesquisas de base dialógica, a fim de também averiguar de que formas a LA brasileira se estabelece e contribui para um evento deste porte.

Antes de prosseguir à discussão em si, cabe fazer uma ressalva de que o Congresso Mundial da Aila, apesar de sua notável importância à área, não pode e não será enxergado aqui como única fonte representativa de trabalhos em LA de qualidade, apesar da delimitação deste *corpus*. Isso se justifica principalmente pelos altos valores para a inscrição no referido evento, o que acabou se tornando um elemento de exclusão de cientistas e seus trabalhos pelo fator financeiro, especialmente os vindos de economias em que o investimento em educação e pesquisa tem sido cada vez mais dificultado, como é o caso do próprio Brasil. A 18^a edição, ocorrida no Rio de Janeiro, contava com valores de inscrição que certamente impossibilitaram a inserção de colegas de área nesta grande rede de compartilhamento de conhecimentos que é o evento. Assim, pelo motivo trazido nessas linhas, os trabalhos registrados para apresentação no 18^o Congresso da Aila são considerados reflexos e refrações do que se estuda contemporaneamente em Linguística Aplicada de base dialógica.

Para que se chegasse à 18^a edição da Aila, um percurso histórico foi traçado, iniciando-se na França em 1964 até que tomasse o restante do globo, conforme é sucintamente explicado no histórico da instituição, em seu site oficial:

A fundação da AILA foi acordada no Colóquio Internacional de Linguística Aplicada na Universidade de Nancy, França (daí o nome francês da AILA), 1964. Essa decisão foi resultado de dois anos de trabalho preparatório e discussão, com o apoio financeiro do Conselho da Europa. Naquela época, a clientela a ser atendida por essa nova associação internacional era restrita principalmente a linguistas e professores de idiomas na Europa. O primeiro presidente da AILA foi Bernard Pottier, apoiado em assuntos organizacionais e administrativos por Max Gorosch. O congresso fundador da AILA em Nancy foi dirigido quase exclusivamente em francês, e as principais vertentes para as quais as contribuições foram organizadas foram tradução automática, ensino de línguas e cooperação em pesquisa na Europa.

Bernhard Pottier não teve nenhum sucessor direto até 1969, quando no Segundo Congresso Internacional de Linguística Aplicada da Universidade de Cambridge (na

verdade o primeiro com este título) AILA foi praticamente refundado e Pit Corder foi eleito Presidente e Bertil Malmberg tornou-se Secretário Geral. Foi a partir daí que a AILA obteve uma estrutura organizacional constante e que os Congressos da AILA foram realizados em uma base trienal. Também a partir de então, o inglês se tornou a língua franca de fato em AILA, embora a Associação fosse oficialmente francesa / inglesa bilíngue desde o início e ainda é hoje. Este congresso também se tornou prototípico para todos os congressos da AILA, na medida em que suas vertentes representavam as questões-chave em Linguística Aplicada do respectivo tempo - nesse caso, a psicologia da aprendizagem de segunda língua, sociolinguística,

Originalmente uma iniciativa europeia, a AILA se tornou verdadeiramente global nos últimos 40 anos, incluindo agora afiliadas da África, Ásia, América Latina e América do Norte. (AILA, 2018, s/p, tradução minha).

Com a garantia de uma associação de estrutura global, tem-se também a possibilidade de garantir que o evento reúna um grupo ainda mais diverso de pesquisadores, o que vai ao encontro do propósito de se pensar a Linguística Aplicada sob diferentes panoramas e abordagens, que são influenciadas pelos contextos históricos e sociais de cada sujeito pesquisador, proporcionando estudos cada vez mais plurais na área.

Com a internacionalização do saber, promovido pelo congresso da Aila, pesquisadores de diferentes lugares do mundo podem compartilhar suas formas de conceber a práxis em Linguística Aplicada, conhecer pesquisas afins e (re)aprender com abordagens diferentes. Com base no livro de resumos, em que foram publicados todos os trabalhos aprovados para apresentação no congresso, dedicaremos atenção às propostas em LA de base dialógica, a fim de conhecer como o dialogismo é enxergado ao redor do mundo pelo viés da Linguística Aplicada. Por questões de tamanho deste artigo, foram selecionados 3 resumos para a discussão.

De acordo com dados coletados do livro de resumos do 18º Congresso Internacional da Aila³, foram contabilizados mais de 1.200 trabalhos aceitos para apresentação, dividindo-se em comunicações individuais, trabalhos de simpósios, exposição de banners etc. Dessa soma de trabalhos, identificamos 54 de base conceitual e/ou metodológica nos estudos bakhtinianos, tendo o dialogismo como força motriz de trabalho registrado explicitamente. A seleção desses trabalhos no livro de resumos se deu a partir da leitura dos resumos presentes no mesmo, utilizando a busca por palavras-chave, como “dialogismo”; “Bakhtin”; “estudos bakhtinianos”; “análise dialógica” (bem como a versão em inglês, espanhol e francês desses termos). Outro critério definido para a seleção foi considerar apenas apresentações que assumissem explicitamente o dialogismo bakhtiniano como constituinte do trabalho. Assim, mesmo que os

³ Todos os resumos podem ser lidos em: http://www.aila2017.com.br/images/Book%201-v3_Final-resumos.pdf. Último acesso em 25/07/18.

4,5% dos trabalhos do congresso sejam de base dialógica bakhtiniana, o que já é um número expressivo, é possível considerar que este número seja maior se ampliarmos a busca para trabalhos de perspectiva afim ou que aplicam o dialogismo indiretamente.

A quantidade de trabalhos em Linguística Aplicada atravessados pela perspectiva dialógica da linguagem é, de fato, significativa, visto que o campo da LA tem se expandido cada vez mais, o que permite que o linguista aplicado persiga sua problemática por vias cada vez mais diversas. Assim, diante do fator quantitativo, é possível identificar que o dialogismo na LA assume contemporaneamente um espaço substancial, o que pode ser compreendido como resultado de um alinhamento bem sucedido entre a perspectiva filosófica e a área de pesquisa.

A respeito das temáticas presentes nos 54 trabalhos identificados, é possível trazer à tona que uma das marcas do dialogismo na LA está em sua não estagnação identitária. Foi possível encontrar a perspectiva dialógica em trabalhos concentrados nas áreas de Letramentos, Políticas linguísticas, ensino de língua materna, ensino de língua estrangeira, Estudos Culturais e da Identidade, entre outros. O *corpus* dos trabalhos deste grupo é também variável, compreendendo de análises de produções textuais em contexto de ensino de língua materna a práticas de letramento no Movimento Sem-terra (MST).

O resultado de tal levantamento nos permite compreender que a perspectiva dialógica da linguagem ganha, no contexto da LA, dimensões e aplicabilidades variadas, conforme o tempo-espaço em que é inserida. A justificativa para tal aptidão da teoria dialógica em contato com pesquisa aplicada é elucidada no trabalho de Magalhães e Silva (2016, p. 1007), que explicam que

Tal pensamento, ao se inspirar na filosofia da vida, reconhece a especificidade de pesquisas que tomam como objeto o humano em suas relações das mais variadas, ou seja, em práticas sociais. Entretanto, ao negar incluir o mundo teórico no devir da singularidade da vivência do indivíduo, a orientação dialógica promove dispositivos para a abordagem teórica e o tratamento do objeto sem, respectivamente, fazer a teoria refém do indivíduo nem destituir o objeto de sua condição de sujeito produtor de discurso.

Em reflexão às considerações de Magalhães e Silva, cabe pontuar que a orientação dialógica na pesquisa em Linguística Aplicada diverge das propostas de conceituação teórica abstraídas da materialidade e vivência dos indivíduos aos quais as investigações se destinam. Em outras palavras, pode-se compreender que a perspectiva dialógica motiva o linguista a constantemente conhecer o tempo, o espaço e os sujeitos que se constituem linguística e discursivamente no *corpus* alvo, tarefa esta que é ocasionalmente barrada por relativizações excessivas da vida, provocadas também pelo academicismo.

Dando prosseguimento à discussão acerca do dialogismo nos trabalhos de Linguística Aplicada apresentados no Congresso da Aila, três resumos selecionados desse grupo serão expostos a fim de que seja debatida a variedade de aplicações do princípio dialógico na materialidade da pesquisa linguística.

No trabalho “Diálogos construídos nas práticas de revisão e reescrita: analisando uma oficina de *fanfictions* na escola”, da pesquisadora Larissa Paris, da Universidade Estadual de Campinas (Brasil), o dialogismo bakhtiniano é tomado como perspectiva de trabalho. Vejamos

Este trabalho apresenta parte das discussões realizadas em uma pesquisa de mestrado qualitativa de base interpretativista em Linguística Aplicada. Seu objetivo é investigar o modo como os diálogos com enunciados de diferentes campos são construídos nas práticas de revisão e de reescrita escolares e de que forma os sujeitos fazem uso das categorias de revisão e das operações linguísticas de reescrita nestes casos. Para tal, uma oficina de produção escrita de *fanfictions* foi realizada com a participação voluntária de alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola do estado de São Paulo. Na oficina, os discentes posicionaram-se como sujeitos escritores de suas narrativas assim como revisores dos textos de seus colegas. O corpus desta pesquisa foi gerado por meio das metodologias do estudo de caso e da pesquisa-ação e se constitui pelos textos escritos, revisados e reescritos pelos estudantes. A partir de uma perspectiva dialógica baseada na teoria bakhtiniana, foi constatado que as revisões e reescritas que dialogaram com enunciados do campo escolar procuraram realizar melhorias em relação à escrita, especialmente na adequação à norma padrão da língua portuguesa. Como decorrência, correções resolutivas e operações de substituição foram empregadas, respectivamente, nas revisões e nas reescritas, viabilizando uma única possibilidade de reescrita traçada pelo próprio aluno revisor. Por outro lado, houve também a busca por uma adequação ao gênero *fanfiction* nos textos que dialogaram com enunciados do campo do universo das *fanfictions*. Nestes casos, foram empregadas correções textual-interativas nas revisões que instigaram o aluno escritor a refletir sobre seu texto no momento da reescrita, possibilitando a ele encontrar soluções, por meio de operações de adição, para aquilo que foi apontado como inadequado pelo revisor. Os dados revelaram que o modo como a interação é construída na revisão influencia na forma como a reescrita é realizada. (PARIS, 2017, p. 19).

Interessa-nos, aqui, destacar que o trabalho de Paris, resumidamente descrito acima, não necessariamente delimita o dialogismo bakhtiniano como procedimento metodológico ou como conceito de aplicação, mas como uma perspectiva de trabalho que transforma o campo de visão da pesquisadora no recolhimento dos resultados. Ainda, pode-se verificar a partir deste resumo a postura *decididamente dialógica*, defendida anteriormente neste mesmo trabalho. Assim, verifica-se a potencialidade do dialogismo para além dos limites teórico-metodológicos, atuando na prática do (a) linguista como um perspectiva norteadora de interpretação dos resultados obtidos.

A seguir, expomos a tradução do resumo de Claudine Kirsch, pesquisadora da Universidade de Luxemburgo (Luxemburgo), intitulado “Dynamic interplay of language policy, ideologies and pedagogy in a preschool in Luxembourg”, no qual o dialogismo é parte

conceitual da criação de um *software* que promove a educação multilíngue no contexto pré-escolar de Luxemburgo.

Esta apresentação concentra-se na relação entre a política linguística, as ideologias de linguagem e as práticas linguísticas numa turma pré-escola trilingue em Luxemburgo. O multilinguismo individual é uma meta educacional em Luxemburgo, um pequeno país da Europa central, e assim, as crianças aprendem luxemburguês na escola maternal obrigatória, alfabetizam-se em alemão no Ano 1 e aprendem francês oral e escrito a partir do Ano 2 e Ano 3, respectivamente. Atualmente, 62,4% das crianças não falam luxemburguês na entrada na escola (MENJE, 2016). Muitos falam português, francês ou uma língua dos Balcãs. Como resultado, as políticas educacionais concentram-se no ensino de luxemburguês na pré-escola, às vezes à custa de outras línguas. Gretsch e Kirsch (2015) desenvolveram o aplicativo iTEO para promover métodos de ensino inovadores que capitalizam os diversos recursos de linguagem das crianças e promovem uma visão dinâmica do bilinguismo. Este aplicativo *ipad*, que permite a gravação e edição de fala oral, foi projetado com base em teorias social-construtivistas e teoria bakhtiniana do dialogismo em mente. Este estudo de caso apresenta as maneiras pelas quais as crenças ideológicas de um professor de pré-escola influenciam o uso da linguagem da criança durante um período de dois anos, levando à compreensão da criança sobre a legitimidade da tradução. O foco está na interação entre a política educacional centrada no ensino de luxemburguês, as ideologias de linguagem do professor enraizadas na sua identidade multilíngue e no multilinguismo societal e as experiências da criança de separar as línguas em casa (Kirsch, 2014). Os dados são provenientes de um estudo qualitativo, longitudinal, usando uma abordagem multi-metodológica. O estudo mostra que o diálogo entre professores, pais, crianças, formuladores de políticas e pesquisadores pode contribuir para a mudança de ideologias e para a abertura de espaços de linguagem dinâmicos (KIRSCH, 2017, p. 97, tradução minha)⁴.

Neste trabalho, vemos a perspectiva dialógica bakhtiniana sendo aplicada na pesquisa linguística de maneira substancialmente diferente do primeiro caso. Na experiência de trabalho relatada pela pesquisadora, o princípio dialógico é um dos conceitos-base na construção de um aplicativo que visa à facilitação do processo de educação multilíngue no contexto luxemburguês.

⁴ This presentation focuses on the relationship between the language policy, language ideologies and language practices in a nursery class in trilingual Luxembourg. Individual multilingualism is an educational goal in Luxembourg, a small country in central Europe, and, thus, children learn Luxembourgish from the compulsory nursery school, become literate in German in Year 1 and learn oral and written French from Year 2 and Year 3, respectively. Currently, 62.4% of the children do not speak Luxembourgish on school entry (MENJE, 2016). Many speak Portuguese, French or a language of the Balkans. As a result, educational policies focus on the teaching of Luxembourgish from preschool, sometimes at the expense of other languages. Gretsch and Kirsch (2015) developed the app iTEO in order to promote innovative teaching methods that capitalize on the children's diverse language resources and that promote a dynamic view of bilingualism. This *ipad* app, which allows for the recording and editing of oral speech, was designed with social-constructivist theories and Bakhtin's theory of dialogism in mind. This case-study presents the ways in which a preschool teacher's ideological beliefs influence a child's language use over a period of two years leading to the child's understanding of the legitimacy of translanguaging. The focus lies on the interplay between the educational policy focusing on the teaching of Luxembourgish, the teacher's language ideologies rooted in her multilingual identity and in societal multilingualism, and the child's experiences of separating languages at home (Kirsch, 2014). The data stem from a qualitative, longitudinal study using a multi-method approach. The study shows that dialogue between teachers, parents, children, policymakers and researchers can contribute to shifting ideologies and to opening up dynamic languaging spaces.

Apesar de a relação estabelecida entre a perspectiva dialógica e a construção de um *software* já ser um fator surpreendente no que diz respeito à inserção do dialogismo na pesquisa em LA, destacamos aqui o dialogismo sendo encarado como princípio pedagógico de uma tecnologia em educação linguística. Tal possibilidade de se trabalhar a perspectiva dialógica certamente inspira o professor/pesquisador a assumir o dialogismo como uma direção filosófica de sua práxis, o que possibilita reconhecer a esfera escolar como espaço autêntico de tensão discursiva e de subjetividades.

Por fim, o último exemplo selecionado é do trabalho da pesquisadora Nívea Rohling, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil), intitulado “A análise dialógica do discurso e a formação de professores: uma escuta dialógica”. Nesta proposição, Rohling apresenta aspectos teórico-metodológicos de base dialógica, especificamente a Análise Dialógica do Discurso (ADD), aplicados à análise de enunciados de professores de Língua Portuguesa em contexto de formação. Vejamos:

Tem sido crescente o interesse de pesquisadores da Linguística Aplicada em investigar/analisar o discurso do professor de Língua Portuguesa bem como os discursos sobre o professor, sua práxis e seus saberes a fim de trazer contribuições para os processos de ensino e aprendizagem de língua na escola bem como para formação de professores. Nesse contexto de investigação, o presente trabalho apresenta aspectos metodológicos imbricados no processo de análise/escuta de enunciados gerados no processo de formação do professor de LP, mais especificamente na modalidade de Educação a Distância. Assim, nesse espaço de interação sociodiscursiva, buscou-se investigar os sentidos atribuídos à atuação do professor de LP por sujeitos em processo de formação inicial. Tal incursão analítica significa observar como esses discursos são permeados/fulcrados por discursos já-ditos, advindos tanto das interações concretizadas no curso de sua formação acadêmica e também das experiências vividas pelos sujeitos (seja como professores já em atuação ou como estudantes na sua escolaridade pregressa à universidade). No ato de fazer pesquisa, mostrou-se produtora a ancoragem teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin a partir de noções como: enunciado, discurso, relações dialógicas, cronotopo e esferas de atividades humanas. Nessa trajetória de pesquisa foi possível verificar que, na teorização elaborada pelo Círculo, há caminhos para se examinar a organicidade do discurso de diferentes esferas sociodiscursivas, o que contribui significativamente para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e aponta para formas outras de compreensão da produção de sentido. (ROHLING, 2017, p. 286).

Já neste trabalho vemos a perspectiva dialógica identificada na ancoragem teórico-metodológica, sendo justificada na sequência como um caminho para se examinar o discurso a partir de diferentes esferas sociodiscursivas, possibilitando uma ampla rede de compreensão do sentido a partir da linguagem humana.

Importa destacar que a concepção da perspectiva dialógica em moldes academicamente mais palpáveis, como dentro do espectro da Análise Dialógica do Discurso, configura-se também como um movimento que, pelas brechas, transforma a práxis da pesquisa linguística

por abordar e reconhecer enfaticamente o emaranhado de significações de ordem histórica e social que atravessam o enunciado analisado.

Considerações finais

A partir da reflexão realizada nas seções anteriores, é possível considerar que o pensamento dialógico assume na pesquisa em Linguística Aplicada diferentes possibilidades de aplicação, influenciando drasticamente tanto a formulação dos resultados como a interpretação dos mesmos.

Contudo, ressalva-se que, apesar de identificarmos certa plasticidade na dinâmica com o pensamento dialógico na pesquisa em LA, o caminho que essa perspectiva aponta leva o (a) linguista constantemente ao reconhecimento da tensão dos discursos, do embate ideológico da linguagem em contextos de acontecimento histórico e social reais. Assim, pode-se afirmar que uma compreensão errônea do dialogismo na pesquisa em LA é aquela que não considera fatores de interação social, que, para o dialogismo, são basilares.

Referências

AILA. *Website Oficial*. Disponível em: <https://aila.info/>. Último acesso em 25/07/2018.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec Editora, 16ª ed., 2014.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 2011.

BRAMBILA, G. O(s) lugar(es) da Análise Dialógica do Discurso na contemporaneidade: focalizando a crise na segurança pública no ES. In: *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 303-321, jan./jun. 2017.

_____; SOBRAL, A. U.; GONCALVES, J. C. Dialogia, Linguística Aplicada e Tradução: uma entrevista com Adail Sobral, comentada por Jean Gonçalves. In: *Percursos Linguísticos (UFES)*, v. 7, p. 13-41, 2017.

CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education, 1973

FARACO, C. A. *Linguagens e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KIRSCH, C. Dynamic interplay of language policy, ideologies and pedagogy in a preschool in Luxembourg. In: *Aila Booklet*, 2017, p. 97.

MAGALHÃES, A. S.; SILVA, A. P. P. F. Heterogeneidade na pesquisa em Linguística Aplicada: dialogismo como princípio da construção do conhecimento. In: *D.E.L.T.A.*, n. 32, v. 1, 2016, p. 981-1010.

MORSON, G. S.; CARYL, E. *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford University Press. Stanford, California, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. Editora Contexto, SP, 2009, p. 11-24.

_____. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PARIS, L. Diálogos construídos nas práticas de revisão e reescrita: analisando uma oficina de fanfictions na escola. In: *AILA Abstract Booklet*, 2017, p. 19.

ROHLING, N. A análise dialógica do discurso e a formação de professores: uma escuta dialógica. In: *AILA Abstract Booklet*, 2017, p. 286.

WIDDOWSON, H. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

SUJEITO EM BAKHTIN: AUTORIA E RESPONSABILIDADE

Sandra Mara Moraes Lima¹

RESUMO: O artigo apresenta a concepção de sujeito pressuposta pelo Círculo bakhtiniano, bem como a perspectiva filosófica que norteia a proposta bakhtiniana que concebe o ser constituído na eventicidade. Toma como fundamento básico a obra *Para uma filosofia do ato* em que Bakhtin assevera ser o ato sempre uma resposta que comporta uma unidade constituída tanto do sentido quanto do fato, do individual e do universal, do ideal e do real. O ato é a concretização, é a passagem de uma possibilidade (potencialidade) para o que se realiza de maneira única, irrepetível, com uma autoria, assinatura, que não permite, para acessar sua essência, a divisão de seu sentido objetivo do processo subjetivo de sua execução.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito. Autoria. Responsabilidade.

ABSTRACT: This article presents the concept of ‘subject’ according to the Bakhtinian Circle as well as the philosophical perspective on the Bakhtinian conception of Being as event, founded in *Toward a philosophy of the act*. In this essay, Bakhtin asserts that the act is always an answer which encompasses a unit consisted of sense and fact, the individual and the universal, the ideal and the real. The act is the fulfillment, the passage from one possibility (potentiality) to what is uniquely and unrepeatably realized. In order to access its essence, its authorship, the signature, does not allow its objective sense to be separated from the subjective process of its execution.

KEYWORDS: Subject. Authorship. Responsibility.

Introdução

O intento deste estudo é apresentar a concepção de sujeito pressuposta pelo Círculo bakhtiniano bem como a perspectiva filosófica que norteia a proposta bakhtiniana que concebe o ser constituído na eventicidade. Importa considerar que a concepção de sujeito encontrada no pensamento bakhtiniano, principalmente a partir da obra *Para uma filosofia do ato*, não deixa dúvida de que sua teoria aborda uma filosofia moral do sujeito. Nessa perspectiva, o objeto de seu estudo é o ato que se realiza no mundo numa atitude responsiva que se faz na linguagem. Nesse contexto não há como separar a linguagem do sujeito, da vida, do mundo e, mesmo, da

¹ Universidade Federal de São Paulo. Professora adjunta DE do Departamento de Letras – UNIFESP. E-mail: sandralima605@gmail.com.

ética. Teorizar sobre questões tão complexas que demandam tantas redes e enraizamentos não é tarefa simples; como afirma Brait, os estudos do Círculo:

[...] caracterizam-se, já nas primeiras décadas do século passado, como estudos em que havia uma estreita relação entre várias vertentes do conhecimento, com objetivo de pensar a linguagem, dentro de uma perspectiva das ciências humanas e não como tarefa específica de uma única disciplina. (2004, p. 185-201).

A perspectiva é transdisciplinar porque concebe a linguagem em sua essência, em sua faculdade de atravessar o sujeito e, ao mesmo tempo, possibilitar que o sujeito atravesse o mundo, dando-lhe existência. É no momento do ato que se organiza o mundo, que se realiza, no ato dotado de uma arquitetura. E essa linguagem promoverá sempre um mundo a partir de uma atitude participativa, interessada, estabelecendo as ideologias, as relações socialmente organizadas, que por sua vez serão determinantes na constituição do sujeito que se colocará, pensará o mundo não de forma fortuita, mas vinculado ao fator social.

O ser-evento – O ser constituído incessantemente na eventicidade, no ato, no passo dado

Em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin, declarando usar uma abordagem fenomenológica, procura situar o processo de resposta do não-álibi como ponte entre o conteúdo interior, o real vivido e sua “representação”, realização no ato histórico, único. Para ele, nenhuma atividade humana, seja a Estética, as ciências ou filosofias, consegue dar conta do ser enquanto um ser-evento, ou seja, enquanto um ser que está sempre em processo, ser do devir. O ato histórico, único, embora seja uma unidade “real”, esteja em comunhão com o ser e seja um participante ativo na eventicidade do ser, ainda assim, visto na perspectiva teórica, não tem acesso pleno ao conteúdo sentido. Há sempre um fracasso em tentar “representar”, “realizar” o real, pois, segundo Bakhtin, há uma cisão entre o conteúdo sentido e a realidade histórica do seu ser real, isto é, uma cisão entre o conteúdo interior e sua “representação”, seja na arte, na ciência ou na filosofia.

[...] dois mundos se opõem um ao outro, mundos que não se comunicam entre si, mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida. Este último é o único mundo em que criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos e morremos. O primeiro é o mundo no qual o ato de nossa atividade é objetivado; o segundo é o mundo em que este ato realmente se realiza de modo único e irrepetível (BAJTIN, 1997, p. 8 – Tradução nossa.²)³.

² Todas as demais citações dessa tradução de Bubnova são traduções nossas para o português.

³ [...] dos mundos se oponen el uno al otro, mundos incomunicados entre sí y mutuamente impenetrables: el mundo de la cultura y el mundo de la vida. Este último es el único mundo en el que creamos, conocemos, contemplamos,

Essa cisão ocorre porque a tentativa de realização é eternamente tentativa, pois, como Bakhtin afirma, são mundos impenetráveis. Toda criação, seja no campo teórico discursivo das ciências ou das artes, é sempre uma realidade outra, paralela àquela que a motivou, é de outra dimensão. No entanto, para Bakhtin o ponto capaz de refletir essas dimensões encontra-se no princípio da respondibilidade/responsabilidade, isto é, o ato deve exprimir tanto a responsabilidade pelo seu conteúdo quanto pelo seu ser. É como se no ato houvesse uma resposta única, irrepetível do ser que se coloca; e esse colocar-se traz em comunhão essa dupla realidade. “É a única maneira como poderia ser superada a incompatibilidade e a impermeabilidade recíproca perniciosa entre a cultura e a vida.” (BAJTIN, 1997, p. 8)⁴. O ato, o passo dado, a escolha, a ação, o colocar-se no mundo, nessa perspectiva bakhtiniana, traz em si, de modo indivisível, o momento do conteúdo-sentido e o momento histórico individual.

Bakhtin, nesse processo de apreensão do mundo que se faz no ato, num posicionamento do sujeito, nega a possibilidade de existência de categorias ou juízos pré-existentes, anteriores, de verdades universais. Para ele, a concepção de dever, por exemplo, surge na correlação da verdade com o ato real da cognição, ou seja, ocorre concomitantemente. Essa correlação é sempre histórica, marcada num momento único. Sua posição marca uma diferença de concepção do sujeito em relação ao sujeito apriorístico de Kant, ainda que tenha traços kantianos, uma vez que admite a faculdade cognitiva do sujeito em ser afetado, a ideia de que a mente é que possibilita não dar existência ao mundo, mas dar consistência, através da linguagem que realiza o real no ato. Nesse ponto, sua teoria aproxima-se essencialmente da filosofia de Husserl, que considera não haver divisão entre a experiência vivida e a intencionalidade contida nela, além de afirmar que o sujeito tem uma predisposição anterior, uma potência, mas que se concretiza a partir da experiência. Para esse filósofo, a consciência é pura atividade e não tem conteúdo, tal como afirmou Kant; nesse sentido, toda consciência é consciência de, a intencionalidade, o que faz com que todo conhecimento, a construção de todo e qualquer sentido seja sempre interessado, sendo individual ou coletivo. A coisa, o mundo, portanto, não é em si mesmo, mas é sempre o lugar de uma perspectiva, um interesse, uma intencionalidade.

hemos vivido y morimos. El primero es el mundo en el cual el acto de nuestra actividad se vuelve objetivo; el segundo es el mundo en el que este acto realmente transcurre y se cumple por única vez (BAJTIN, 1997, p. 8).

⁴ “Es la única manera como podría ser superada la incompatibilidad y la impermeabilidad recíproca viciosa entre la cultura y la vida” (BAJTIN, 1997, p. 8).

Nessa perspectiva da construção do sentido/conhecimento atrelado à intencionalidade, Bakhtin parece fazer derivar a responsabilidade responsável numa concepção moral do sujeito, afirmando que não há um dever, um juízo anterior, mas que o que chama de dever, normas éticas, está vinculado ao ato realizado. É uma certa atitude de consciência, uma estrutura moral do sujeito, que não é física nem psicológica, nem encontra-se anterior ao sujeito; não é uma ética em si mesma, isolada, mas diz respeito a um modo de relacionar-se com os valores. Segundo Bakhtin, se consideramos os valores éticos em si, isolados, regidos por leis imanentes e “[...] entramos nele, isto é, efetuamos o ato de abstração, imediatamente (automaticamente), nos encontramos em poder de sua legislação autônoma, ou mais exatamente, já não nos encontramos nele como seres individual e responsabilmente ativos.” (BAJTIN, 1997, p. 14)⁵. Para Bakhtin a separação entre conteúdo-sentido e ato-criação, o que ocorre com as correntes de cognição teórica, pode até ser justificada enquanto uma tentativa de construção epistemológica ou teórica, entretanto essa linha de pensamento jamais conseguirá superar a cisão entre dois mundos impenetráveis. E, ainda:

Um conteúdo semântico abstraído do ato ético pode ser integrado a uma existência [...] singular, mas, neste caso, não se trata do Ser único em que vivemos e morremos, no qual se realiza nosso ato responsável, mas de uma existência que é fundamentalmente alheia a historicidade da vida (BAJTIN, 1997, p. 16).⁶

A concepção é de que não há como separar essas dimensões. Bakhtin tenta superar a cisão entre objetivismo e subjetivismo estabelecida pelos neokantianos, em que o ser é diluído na categoria do puro pensamento, com uma verdade autônoma, uma lógica pura e abstraída do ser-evento. Para Bakhtin, caso se conceba separadamente, o Ser já não caberá numa verdade considerada autônoma e isolada, porque essa verdade não abarcará a totalidade do ser. Assim, tomando o princípio da responsividade responsável, a “verdade” só pode existir na condição de estar atrelada ao ser-evento. Nesse sentido “A significação, a validade da verdade se centra em si mesma, é absoluta e eterna, e o ato responsável da cognição toma em conta esta sua

⁵ “[...] entramos en él, es decir, hemos cometido un acto de abstracción, ya nos encontramos en el poder de su legislación autónoma, o más exactamente, ya no nos encontramos en el como seres individuales responsablemente activos.” (BAJTIN, 1997, p. 14).

⁶ Un contenido semántico sustraído del acto ético puede ser integrado a una existencia [...] singular, pero, desde luego, en este caso no se trata del Ser único en el cual vivimos y morimos, en el cual transcurre nuestro acto responsable, sino de una existencia que es por principio ajena a la historicidad viviente (BAJTIN, 1997, p. 16).

particularidade e essência.” (BAJTIN, 1997, p. 17)⁷. Isso significa que, para Bakhtin, a verdade se instaura no ato e isso implica que as verdades existem no ato e não antes dele. Não pode haver verdade *a priori*, ela se faz na ação, no passo dado, o que só é possível na linguagem.

Seria um erro crasso conceber que estas verdades eternas existissem antes de seu descobrimento por Newton, da mesma maneira que a América existia antes de seu descobrimento por Colombo: o caráter eterno da verdade não pode opor-se a nossa temporalidade, enquanto durabilidade eterna, para a qual todo nosso tempo não é senão um momento, um lapso (BAJTIN, 1997, p. 17).⁸

A consciência funda o sentido no ato que ancora em si, de forma irrevogavelmente vinculada, o conteúdo sentido numa atitude responsiva/responsável. A verdade se instaura no ato/ação responsável. Para Bakhtin, é essa instância do pensamento participativo que procura superar a cisão entre o conteúdo interior sentido e o ato criação, ou seja, a verdade se faz na escolha viva da ação, do ato. Todas as tentativas de acessar o ser-evento, partindo de uma instância teórica, de uma pressuposição fragmentada do ato cognitivo, serão sempre fracassadas, pois “[...] o mundo conhecido teóricamente não pode abrir-se de dentro da própria cognição ao mundo único real.” (BAJTIN, 1997, p. 20)⁹. Somente do ato executado é que há um caminho para o seu conteúdo sentido, uma vez que o ato é efetivado no Ser. “A unidade singular não pode ser concebida, mas tão somente pode ser vivida participativamente.” (BAJTIN, 1997, p. 20)¹⁰. Isso significa que o Ser não pode ser pensado teoricamente fora dessa singularidade, pois ele só é determinado nas categorias de comunhão real, num ato realizado, na ação participativa, interessada, apontando a perspectiva fenomenológica em que o sujeito se faz sendo, experimentando/experienciando.

Convém considerar que esse ato responsivo inclui não só a resposta, o colocar-se em relação ao mundo, ao outro, mas também uma responsabilidade, ou seja, inclui uma autoria, uma assinatura que não é expressão deliberada subjetivamente; ela é inerente ao ato e revela

⁷ “La significación de la verdad se centra en si misma, es absoluta y eterna, y el acto responsable de la cognición toma en cuenta esta su particularidad y esencia.” (BAJTIN, 1997, p. 17).

⁸ Habría sido un error craso concebir estas verdades eternas en si en cuanto existentes antes de su descubrimiento por Newton, de la misma manera como América había existido antes de su descubrimiento por Colón: el carácter eterno de la verdad no puede oponerse a nuestra temporalidad, en cuanto durabilidad eterna, para la cual todo nuestro tiempo no es sino un momento, un lapso (BAJTIN, 1997, p. 17).

⁹ “[...] el mundo conocido teóricamente no puede abrirse hacia el mundo único real desde el propio conocer.” (BAJTIN, 1997, p. 20).

¹⁰ “La unicidad singular no puede ser concebida, sino que tan solo puede ser vivida participativamente.” (BAJTIN, 1997, p. 20).

uma posição do sujeito. Esse processo não é determinado individualmente, é uma contingência da linguagem; não há como ser de outra forma, não há como não assinar, não se responsabilizar, não há *álibi*. Estar no mundo significa estar no âmbito da linguagem, significa ser convocado a pensar o mundo e, portanto, todo pensamento, todo ato implica essa responsividade.

Segundo Bakhtin, nem a cognição teórica nem mesmo a intuição estética são capazes de produzir acesso ao Ser real único, ao ser-evento, uma vez que, nessas perspectivas, há sempre uma cisão, uma abstração, um deslocamento do sujeito como participante do processo de significar e ver. Há um fracasso nessas proposições para o acesso, para determinar um ato-ação responsável e o mundo em que ele é real e responsabilmente executado uma única vez. Para Bakhtin o mundo teorizado da cultura e o mundo do ser-evento único não se comunicam, “[...] não existe um princípio para incluir e comunicar o mundo significante da teoria e da cultura teorizada ao único e singular do evento de ser na vida.” (BAJTIN, 1997, p. 28)¹¹. Bakhtin advoga a ideia de que toda tentativa de abarcar a singularidade e a unicidade do Ser-evento abstraindo do ato-ação e de seu autor – que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente – será sempre inviável, o que significa dizer que o ato não pode ser teorizado como um todo, pois a teoria pressupõe um caminho que distancia o sujeito, torna-o indiferente e fragmenta o ato.

Na proposta bakhtiniana a possibilidade de acessar a singularidade e a unicidade do Ser-evento se dá com a postura de não considerar o sujeito apartado teoricamente, mas considerar o ato numa concepção que leve em conta todos os fatores que estão envolvidos no seu desempenho, na sua expressão, a completa validade de sentido como a sua realização em toda historicidade e individualidade em que o ato se encerra, representando uma autoria responsiva responsável. Segundo Bakhtin, a responsabilidade do ato realizado detém uma unidade em que se encontram coadunados, inseparáveis, todos seus momentos constituintes, o conteúdo-sentido, sua expressão material e seu tom emocional-volitivo. O ato realizado tem, portanto,

¹¹ “[...] no existe un principio para incluir y comunicar el mundo significante de la teoría y de la cultura teorizada al único y singular acontecimiento de ser en la vida.” (BAJTIN, 1997, p. 28).

um único plano e um único princípio que comporta todos os momentos no interior de sua responsabilidade.

O ato é sempre a resposta que comporta uma unidade constituída tanto do sentido quanto do fato, do individual e do universal, do ideal e do real. O ato é a concretização, é a passagem de uma possibilidade (potencialidade) para o que se realiza de maneira única, irrepitível, com uma autoria, assinatura, que não permite, para acessar sua essência, a divisão de seu sentido objetivo do processo subjetivo de sua execução.

Essa concepção, que torna indivisível o sentido objetivo do processo subjetivo, parte do princípio de que não há como chegar à “verdade” na perspectiva racionalista – na qual a filosofia moderna nasceu e floresceu – que considera o racional como o objetivo, contrapondo-se ao subjetivo. Para Bakhtin o ato é mais do que racional, é responsável. Essa responsabilidade comporta uma unidade indivisível, como já dito, do conteúdo-sentido, sua expressão material, e de seu tom emocional-volitivo, não havendo, nessa ótica, uma abstração do conteúdo-sentido objetivo do processo subjetivo de realização.

Nesse sentido, afirma que a filosofia que se propõe à investigação ontológica do Ser-evento deveria tentar descrever não o mundo produzido por esse ato, mas o mundo no qual esse ato se torna responsabilmente consciente de si e é realmente desempenhado. E tal filosofia:

[...] não pode gerar conceitos, postulados e leis universais acerca deste mundo (a pureza teórica e abstrata do ato ético), mas tão somente pode ser uma descrição, uma fenomenología do mundo do ato ético. Um acontecimento (evento) só pode ser descrito participativamente (BAJTIN, 1997, p. 39)¹²

Nessa perspectiva fenomenologia, Bakhtin deixa claro que a consciência é pura atividade, se constitui a partir da intencionalidade e o sentido se constrói através da afetação da realidade, o que remete ao ato como uma responsividade responsável, dotado de uma autoria.

Afirma Bakhtin que somente quando o objeto é experimentado é que o sentido se faz. É quando se realiza algo em relação a ele e, assim, o sujeito, na mesma perspectiva kantiana,

¹² [...] no puede generar conceptos, postulados y leyes generales acerca de este mundo (la pureza teórica y abstrata del acto ético), sino que tan solo puede ser una descripción, una fenomenología del mundo del acto ético. Un acontecimiento sólo puede ser descrito participativamente (BAJTIN, 1997, p. 39).

constrói sentido, organiza, regula e assume uma certa posição interessada, intencional (tonalidade expressiva), em relação aos objetos. Essa postura está bem próxima de Husserl, que:

[...] afirma que a atitude natural, não-fenomenológica, faz o homem olhar o mundo de maneira ingênua como mundo dos objetos. A fenomenologia, ao contrário, busca uma fundamentação totalmente nova, não só da filosofia, mas também das ciências singulares. Enquanto as ciências positivas consideram os objetos como independentes do observador, a fenomenologia tematiza o sujeito, o eu transcendental, que “coloca” os objetos (ZILES, 2007, p. 216-221).

Essa perspectiva bakhtiniana, bem como de outras correntes filosóficas, tenta superar a dissociação entre o mundo sensível e inteligível, entre a cultura e a vida, que normalmente se faz na teoria científica e mesmo na estética, como já mencionado. A integração dessas instâncias, segundo Bakhtin, se faz no ato como um processo de apreensão do mundo enquanto resposta irrepetível, responsiva-responsável e assinada, isto é, dotada de autoria. Para ele, o ato, composto de uma arquitetônica com momentos constituintes indissociáveis, é o que possibilita a compreensão da cognição/criação sem dissociação do mundo da cultura e da vida.

Para Bakhtin a filosofia da cultura contemporânea tenta estabelecer essa interconexão, mas o faz de uma perspectiva teórica em que a ação concreta do sujeito é dissociada da reflexão teórica sobre o agir do sujeito. Pode-se considerar o ato de modo fragmentado, no entanto a abordagem será sempre parcial, não incluirá a totalidade do ato que, para o Círculo, está em sua arquitetônica, compreendida em seus momentos constituintes inseparáveis, o conteúdo-sentido, sua expressão material (forma) e seu tom emocional-volitivo (o ser no mundo).

Tonalidade, autoria e responsabilidade

Bakhtin, ao tomar a tonalidade-volitiva como um dos componentes constituintes inalienável do ato, aponta para o caráter da valoração, da entonação apreciativa que é inerente à linguagem, a atitude responsiva do ato, uma vez que o simples fato de dizer algo a respeito de um objeto já implica uma posição, uma certa atitude perante ele. “Tudo que é o efetivamente Experienciável (vivenciável) como algo dado e como algo a ser ainda determinado tem entonação, possui um tom emocional-volitivo, estabelece comigo uma relação ativa na unidade

do evento que nos abarca.” (BAJTIN, 1997, p. 40)¹³. Assim, toda palavra pronunciada já expressa uma atitude valorativa. Essa concepção nos remete a Husserl, para quem o sentido era fundado como algo que se instaura no fenômeno a partir de uma intencionalidade. Aqui, parece que essa intencionalidade dialoga com o caráter de entonação presente no ato na sua característica responsiva-responsável apresentada por Bakhtin, que afirma, ainda, que somente o tom emocional-volitivo permite a realização de qualquer conteúdo, de qualquer pensamento, ou seja, somente o tom emocional-volitivo – o que podemos considerar sinônimo de intencionalidade – é que possibilita o experimentar ativo e propicia o ato responsivo/responsável, uma vez que é a não indiferença, mas a atitude participativa, valorativa, que afirma o pensamento, realiza o ato.

Um verdadeiro pensar concebido como ato é o pensamento emocional e volitivo (participativo, interessado), o pensamento entonado (apreciativo), e esta entonação penetra substancialmente em todos os momentos do conteúdo do pensamento. Um tom emocional e volitivo abarca todo o conteúdo semântico do pensamento no ato e o relaciona com o evento singular do ser (BAJTIN, 1997, p. 41e 42)¹⁴

Bakhtin aceita que, em alguns casos, esse tom emocional-volitivo esteja agindo de forma fortuita, a despeito das intenções do sujeito, ou seja, em alguns momentos, o conteúdo-sentido pode se dar por razões estranhas à consciência, no entanto essa possibilidade não o faz crer que a interconexão estabelecida entre o tom emocional-volitivo e o conteúdo-sentido seja fundamentalmente fortuita. Assim, reitera o caráter responsivo-responsável do sujeito, sua autoria, a assinatura que se faz no ato caracteriza-se pelo não *álibi*. Afirma, em outro momento de *Para uma Filosofia do Ato*, que o tom emocional-volitivo não é uma reação psíquica passiva, mas envolve uma atitude ativa e moralmente válida. É um passo, um movimento responsivo e responsabilmente consciente da consciência, que transforma a potencialidade na atualidade de uma ação realizada (pensar, sentir, desejar *etc.*).

¹³ “Todo lo efectivamente vivenciable se vive como dación-planteamiento, se entona, posee un tono emocional y volitivo, entabla conmigo una relación activa en la unidad del acontecer que nos abarca.” (BAJTIN, 1997, p. 40).

¹⁴ Un verdadero pensar concebido como acto es el pensamiento emocional y volitivo, el pensamiento entonado, y esta entonación penetra sustancialmente en todos los momentos del contenido del pensamiento. Un tono emocional y volitivo abarca todo el contenido semántico del pensamiento en el acto y lo relaciona con el acontecimiento singular del ser (BAJTIN, 1997, p. 41-42).

A respeito dessa questão que adentra os aspectos psicológicos, apontamos a leitura de Amorim, afirmando que Bakhtin não despreza a psicologia;

[...] ao contrário, ele a reconhece como um entre inúmeros conhecimentos teóricos dotados de unidade e de verdade. Mas, se as motivações profundas podem fornecer legitimamente uma explicação para o pensar do sujeito, não são elas que conferem sentido ao pensamento. [...] a Psicologia e a Psicanálise podem fornecer a *significação* do ato de pensar de um sujeito, mas o *sentido* é da ordem do acontecimento: é o que se produz num gesto único e irrepetível (2009, p. 30. Grifos da autora).

Assim compreende-se o caminho epistemológico empreendido por Bakhtin: ele não teoriza o pensamento, a cognição, mas traz uma concepção filosófica numa perspectiva que pretende unir o mundo pensado ao mundo da vida.

Em relação a esse tom emocional-volitivo, Bakhtin reitera que ele não é fortuito e, ainda, que não é determinado subjetivamente, nem por categorias pré-existentes, nem é adquirido no contexto da cultura, mas esse tom reflete a cultura como um todo, de modo que um valor é válido universalmente desde que válido num contexto individual. “A afirmação emocional e volitiva adquire seu tom não no contexto da cultura, mas a cultura em sua totalidade é que se integra no contexto global e singular da vida em que participo.” (BAJTIN, 1997, p. 43)¹⁵. Sobre esse ponto de vista bakhtiniano, afirma Marília Amorim:

[...] se pode destacar da discussão filosófica de Bakhtin uma reflexão epistemológica original em que o conhecimento verdadeiro somente se torna pleno se, além de verdadeiro, ele for válido. Válido e inserido no contexto, pois a inclusão do sujeito concreto e histórico que pensa esse pensamento o conhecimento nele contido permanece parcial (2009, p. 28).

Desse modo, Bakhtin e o Círculo trazem uma abordagem filosófica que pretende resolver a cisão entre o mundo teórico e o sujeito, apresentando a ideia do ato enquanto apreensão do mundo, numa perspectiva fenomenológica em que a cultura como um todo e cada pensamento estão integrados no contexto único do pensamento como evento. O tom emocional-volitivo é o que permite a integração, abre o isolamento, propicia o pensamento participativo. Esse tom caracteriza o dar sentido, uma vez que, quando um sentido se dá, quando a realidade se instaura, já traz em si um valor e uma posição do sujeito. Essa concepção bakhtiniana apresenta, então, um sujeito que se faz na ação, no ato, no experimentar e colocar-se no mundo com uma atitude que implica, necessariamente, uma responsividade responsável. A autoria se

¹⁵ “La afirmación emocional y volitiva adquire su tono no en el contexto de la cultura, sino que la cultura en su totalidad se integra en el contexto global y singular de la vida en la que participo” (BAJTIN, 1997, p. 43).

constrói dessa maneira. O sujeito se faz na travessia do mundo que também o atravessa. Travessia, aqui, no sentido de ação, de colocar-se, de pensar participativamente, na concepção de Bakhtin. Reiterando essa posição, afirma que o tom emocional-volitivo:

[...] se refere justamente a toda a unidade concreta e singular, expressa toda a plenitude de um estado de ser como evento em um momento dado e na qualidade do dado e do estabelecido [...] a partir de mim como seu participante necessário, obrigatório. Por isso o tom emocional e volitivo não pode ser isolado, separado do contexto unitário singular de uma consciência viva enquanto a que se refere a um objeto isolado como tal; aqui não se trata de uma avaliação universal do objeto independentemente daquele contexto singular no qual se apresenta em um momento dado, mas expressa toda a verdade da situação em sua totalidade como a do momento único e irrepitível do evento (BAJTIN, 1997, p. 44)¹⁶

Esclarece assim um pouco mais o fundamento desse ato que remete à instauração da realidade, do sentido numa atitude responsável que compreende o ato numa perspectiva da vida, considerando uma integração entre o mundo sentido e o mundo pensado. O sujeito deve ser irrevogavelmente visto no ato, ele é a possibilidade de instauração do sentido e, desse modo, ele se faz, constitui-se como sujeito porque se coloca, posiciona-se. Esse posicionar-se é a realização do ato como possibilidade de ser/estar/fazer o mundo. O sujeito se faz no ato que é a realização na linguagem (única possibilidade) de dizer/acontecer/ser.

Afirma Bakhtin, ainda, que esse tom emocional-volitivo que abarca e atravessa o Ser-evento único não é uma reação psíquica passiva, mas incorpora uma atitude de dever da consciência. Isso torna a filosofia bakhtiniana uma filosofia moral, uma vez que atesta que esse tom emocional-volitivo implica uma atitude ativa, consciente, responsável e moralmente válida. O tom emocional-volitivo para Bakhtin é exatamente o colocar-se, o posicionar-se do sujeito, é o que caracteriza a auto-atividade, a experimentação sendo realizada, constituindo o sujeito nessa realização. O ato, com todos os seus momentos constituintes, é a junção, a integração do mundo sensível com o mundo apreendido numa realização única, irrepitível.

¹⁶ [...] se refiere justamente a toda la unidad concreta y singular, expresa toda la plenitud de un estado del acontecer en un momento dado y en calidad de lo dado y de lo planteado [...] a partir de mí como su participante necesario. Por eso no puede ser aislado, separado del contexto unitario singular de una conciencia viva en cuanto a que se refiere a un objeto aislado como tal; aquí no se trata de una valoración general del objeto independentemente de aquel contexto singular en el cual se me presenta en un momento dado, sino que expresa toda la verdad de la situación en su totalidad como la del momento único e irrepitible del acontecer (BAJTIN, 1997, p. 44).

E é precisamente esse tom emocional-volitivo, permeando o ato em seu caráter único, irrepetível, que expressa uma singularidade, uma unicidade entre o mundo sentido e o mundo pensado, realizado, que caracteriza o que é verdadeiro. Para Bakhtin, constitui:

Triste engano, herança do racionalismo, o fato de que a verdade [pravda] só pode ser verdade universal [istina] composta de momentos universais; o fato de que a verdade de uma situação consista justamente no que se encontra nela de repetível e permanente [...] (BAJTIN, 1997, p. 45)¹⁷

Isso significa dizer que Bakhtin não considera a existência de categorias apriorísticas, anteriores e universais. Para ele, o sentido só é verdadeiro e válido quando inserido no contexto verdadeiro e válido do sujeito que realiza o ato e nele se constitui, numa perspectiva fenomenológica em que o mundo dado e o mundo pensado estão perfeitamente coadunados no ato, uma coadunação que escapa ao pensamento teórico.

Nessa perspectiva, a construção do sentido, do que é verdadeiro, compreende uma postura inerente ao sujeito ao realizar um ato. Bakhtin usa a palavra *fidelidade* (ser-verdadeiro-para) a fim de expressar a posição da consciência na unicidade do ato. Isso significa dizer, o que explicitamos anteriormente, que a verdade não é uma categoria universal e anterior, mas que ela se faz no processo de experimentar e pensar o mundo. Há a necessidade de considerar a atitude participativa do sujeito, pois: “Não é o conteúdo de uma obrigação que me compromete e obriga, mas minha assinatura debaixo dela, o fato de que alguma vez eu tivesse reconhecido e assinado a obrigação do pagamento.” (BAJTIN, 1997, p. 46)¹⁸. É a atitude concreta do sujeito enquanto um autor responsável do ato que promove a construção do sentido, do que é verdade. O sentido, a verdade, faz-se na relação, o conteúdo do ato é apenas um de seus constituintes, que não pode ser visto sem a ação participativa do sujeito. Isso significa dizer que, reiteramos, sempre que se instaura uma verdade, um sentido, tem-se ali o posicionamento de um sujeito, um interesse, uma intencionalidade, uma responsabilidade.

Em toda parte havemos de encontrar uma permanente unidade na responsabilidade – não a permanência de um conteúdo, nem uma lei permanente do ato, posto que todo o conteúdo, é só um momento constituinte – mas um autêntico fato de reconhecimento,

¹⁷ Triste malentendido, herencia del racionalismo, el hecho de que la verdad [pravda] solo pueda ser verdad universal [istina] compuesta de momentos generales; el hecho de que la verdad de una situación consista justamente en lo que se encuentre en ella de repetible y permanente [...] (BAJTIN, 1997, p. 45)¹⁷.

¹⁸ “No es el contenido de un documento de pago lo que me compromete y obliga, sino mi firma debajo del documento, el hecho de que alguna vez yo hubiese reconocido y firmado dicha obligación de pago.” (BAJTIN, 1997, p. 46).

um reconhecimento, um fato único e irrepitível, emocional e volitivo, concretamente individual (BAJTIN, 1997, p. 46)¹⁹.

Ato responsivo-responsável – A vida sem *álibi*

Essa arquitetônica do ato, proposta por Bakhtin – enquanto uma realidade que engloba seu conteúdo, seu processo e a entonação apreciativa/avaliativa –, traz em si a perspectiva de que o valor, a verdade do ato, faz-se na interação, isto é, sempre que o sujeito realiza um ato - o que significa não apenas dizer, mas compreender, entender, aceitar, conhecer, enfim, o processo cognitivo/criativo – ele o faz de uma determinada posição, imprimindo aí um certo valor que não é universal, anterior, mas se faz exatamente nesse processo, e é nesse processo de realização do ato que o sujeito também se realiza. É a inclusão da responsabilidade nesse processo que constitui a verdade da situação. Em outras palavras, a experiência é sempre executada por um sujeito em uma determinada posição que lhe imprime valor e confere sentido a partir da interação com o mundo dado, num processo único e irrepitível. Bakhtin não deixa dúvidas de que há uma impossibilidade de dissociar o agente, o sujeito, desse processo de realização do ato; fora dessa perspectiva, toda filosofia fará sempre uma abordagem parcial, pois o que está por trás da unidade da consciência responsável não é um princípio como ponto de partida, verdades ou categorias anteriores, mas é a própria ação do sujeito, seu reconhecimento, sua participação nesse ato que faz com que ele se faça, constitua-se numa atitude responsiva/responsável e única. “Tudo o que posso realizar jamais será por nada ou por ninguém realizado. A singularidade do ser presente é irrevogavelmente obrigatória.” (BAJTIN, 1997, p. 48)²⁰. Dessa maneira, o não *álibi*, não estar isento de responsabilidade no Ser, decorre do fato de que o sujeito, ao realizar o ato e nele se realizar, fá-lo de um lugar único, irrepitível, singular, só dele. Ali onde o eu experimenta a si mesmo como único agente. Nessa singularidade, nessa assinatura única, irrepitível, encontra-se o dever, a condição inescapável de agir de um lugar próprio, de construir sentido. É em relação a toda a unidade real que o único dever surge do único lugar no Ser. Esse não *álibi*, essa unicidade, faz-se em todo o processo de

¹⁹ En todas partes hemos de encontrar una permanente unidad en la responsabilidad – no la permanencia de un contenido, ni una ley permanente del acto, puesto que todo el contenido es sólo un momento – sino un auténtico hecho de reconocimiento, hecho único e irrepitible, emocional y volitivo, concretamente individual (BAJTIN, 1997, p. 46).

²⁰ “Todo lo que yo puedo realizar nunca ni por nadie puede ser realizado. La singularidad del ser presente es irrevocablemente obligatoria.” (BAJTIN, 1997, p. 48).

realização do ato (pensado ou expresso) e do sujeito que se realiza também nesse ato. Somente o caráter de responsabilidade, o tom emocional-volitivo, que expressa um reconhecimento do posicionamento participativo, não-indiferente do sujeito, é que permite a transição da possibilidade/potencialidade para a realidade do ato.

Bakhtin apresenta esse reconhecimento do eu no processo de realização do ato como condição para um reconhecimento do outro. Sem esse reconhecimento, tem-se a questão de quem é o próximo, no sentido do outro semelhante. Isso porque o *eu* torna-se um *eu* a partir de outros *eus*. Aqui se torna evidente o caráter ético, a filosofia de um ponto de vista da moral do pensamento bakhtiniano em que o posicionamento, a responsabilidade responsável do sujeito no ato implica, necessariamente, o outro. Fora desse reconhecimento do sujeito de sua ação participativa, há o que Bakhtin chama de pensamento não-encarnado, isto é, a possibilidade passiva do pensamento que não está, em nenhuma instância, relacionado com o reconhecimento do sujeito no ato. E o que transforma o ato como inerente ao sujeito é o reconhecimento desse sujeito na participação ativa do ato, é o seu posicionamento único enquanto autor que assume, que assina.

O pensamento participativo é justamente uma concepção emocional e volitiva do ser enquanto evento em sua unicidade concreta, sobre a base de um não-álibi no ser, quer dizer, se trata de um pensamento performativo, no sentido de remeter ao eu enquanto ator singularmente responsável pelo ato (BAJTIN, 1997, p. 52).²¹

Nisso reside a responsabilidade, pois esta não se faz apenas em relação ao sentido, ao significado, mas pela afirmação, pela assunção, pelo reconhecimento do sujeito no processo de realização do ato.

Dessa maneira, há uma verdade e um sentido instituído de um único lugar. A verdade do evento é determinada pelo sujeito, do seu lugar único, irrepetível, insubstituível. Para cada eu, institui-se uma verdade de um lugar único. No entanto não é uma verdade subjetiva, mas uma verdade responsável que se faz na obrigatoriedade do sujeito enquanto realizador do ato, enquanto um *eu* único que está inexoravelmente convocado a pensar o mundo através de uma singularidade necessária. O ato realizado tanto quanto o sentimento a ele inerente orientam-se

²¹ El pensamiento participativo es justamente una concepción emocional y volitiva del ser en cuanto acontecer en su unicidad concreta, sobre la base de la coartada en el ser, es decir, se trata de un pensamiento performativo, en el sentido de remitir al yo en cuanto actor singularmente responsable por el acto (BAJTIN, 1997, p. 52).

precisamente com referência àquilo que é condicionado pela unicidade e irrepitibilidade do próprio lugar do ser. A condição de responsabilidade se dá pela condição de que o homem vê, sabe que vê e o ponto de onde vê é único, não partilhado; o outro tem lugar diverso do *eu*. No entanto, não pode haver contradição entre a totalidade de valores que são válidos historicamente para a humanidade. O sujeito assume uma atitude emocional-volitiva particular em relação a toda a cultura. A verdade para o sujeito se estabelece no processo de elaboração consciente e responsável na cultura. Isso remete novamente à recusa de Bakhtin por verdades universais, categorias apriorísticas que possibilitariam a cognição/criação do mundo dado. Para Bakhtin, estruturas como tempo e espaço são categorias que garantem o sentido unitário possível de juízos possíveis, entretanto essas categorias, enquanto experimentadas na participação real no tempo e no espaço, adquirem valor no âmbito da singularidade e da unicidade da ação participativa do sujeito que requer sempre interesse emocional-volitivo. Isto quer dizer que tanto a categoria de tempo quanto a de espaço não são conceitos puramente teóricos, mas carregam valores instituídos. Nessa perspectiva, o sujeito constrói sentido para si e para o mundo através de sua inserção na história, num processo de interação ativo e responsável, a partir do ponto em que se situa, único, irrepitível, insubstituível. O real se dá na instauração de um posicionamento do sujeito que implica uma entonação, uma assunção de determinados valores. Esse posicionamento valorativo, se assim podemos dizer, não é determinado por um Ser objetivo e universalmente válido *a priori*, mas se dá na realização do ato que coaduna o mundo dado e o mundo apreendido. Em outras palavras, a realidade não é nada, só vem a ser alguma coisa no momento em que é dita ou é pensada. Assim, o mundo humano não é um mundo apenas dado naturalmente, mas é construído a partir das inserções realizadas no ato por sujeitos situados em lugares únicos.

Esse mundo humano é o mundo em que o sujeito se insere de modo participativo e responsável, é um mundo único e unitário, experimentado concretamente, preenchido com valores dos tons emocionais-volitivos do que é válido na cultura humana. O sentido é construído sempre nessa arquitetônica que inclui conteúdo, forma e tonalidade expressiva que deflagra o sentido instaurando valores. A realidade desse mundo é garantida através do reconhecimento da participação única do sujeito, por sua resposta responsável de estar na vida, pensar o mundo.

O ato concebido por Bakhtin com seu caráter de responsabilidade, de não-álibi, de assunção de si mesmo numa inserção valorativa no mundo, traz uma filosofia moral cuja base ou princípio comum são o eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro. “Todos os valores espaço-temporais e de conteúdo semântico se estruturam em torno destes momentos centrais emocionais e volitivos: eu, outro, eu-para-outro.” (BAJTIN, 1997, p. 61)²². Isso significa que Bakhtin e o Círculo consideram o sujeito de um ponto integral da vida, sem priorizar aspectos fragmentados tais como o biológico, o empírico e o social, mas, como afirma Sobral (2009: 121-126), “[...] leva em conta sua complexidade na concretude das situações em que ocorre a apreensão inteligível do seu ser sensível, [...]”; leva em conta o ser em sua unidade única, considerando-o como um todo, como um Ser que, colocando-se para si, coloca-se incondicionalmente para o outro, uma vez que:

A vida tão somente pode ser concretizada em uma responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só é possível tomar consciência da vida como um evento em processo, e não como de ser enquanto dado. Uma vida que se afastou da responsabilidade não pode possuir uma filosofia: ela seria por princípio fortuita e carente de raízes (BAJTIN, 1997, p. 63)²³

É necessário esclarecer, aqui, que esse ser-para-mim, enfatizado por Bakhtin como lugar único, irrepitível do sujeito, não significa uma atitude egocêntrica, voltada exclusivamente para si, significa uma condição ontológica em que o eu-para-mim constitui o centro do qual é possível a realização do ato e o reconhecimento de sua participação. É apenas do lugar único no Ser que se pode e deve ser ativo. Essa participação reconhecida é sempre ativa, nunca passiva, e inclui uma inserção responsável que se materializa no ato. A esse respeito, afirma Faraco (2009, p. 21), o posicionamento bakhtiniano se assenta numa estrutura moral do sujeito que se reconhece como único, ocupando um lugar único, jamais ocupado por nenhum outro.

Esse processo, segundo Bakhtin, não pode ser expresso adequadamente em termos teóricos, mas pode ser descrito e participativamente experimentado. A eventicidade do evento é inacessível teoricamente. No entanto essa ação responsável não deve opor-se à teoria, mas

²² “Todos los valores espaciotemporales y de contenido semántico se estructuran en torno a estos momentos centrales emocionales y volitivos: yo, otro, yo-para-outro (BAJTIN, 1997, p. 61).

²³ La vida tan solo puede ser conscientizada en una responsabilidad concreta. La filosofía de la vida solo puede ser una filosofía moral. Solo es posible tomar conciencia de la vida como de un acontecer, y no como de ser en cuanto dación [bytie-dannost]. Una vida que haga a un lado la responsabilidad no puede poseer una filosofía: aparecería por principio como fortuita y carente de raíces (BAJTIN, 1997, p. 63).

incorporá-la em si como um de seus momentos necessários. Por isso a proposta do Círculo não é construir um sistema que divulgue valores possíveis, tais como os valores possíveis de juízos possíveis no pensamento kantiano, mas fazer:

[...] uma representação ou descrição da arquitetônica real valorativa, concreta do viver no mundo, não com uma fundamentação analítica a frente, mas com um centro verdadeiramente concreto (espaço-temporal) do qual emergem avaliações, afirmações, atos reais cujos membros constituintes são objetos reais vinculados entre si por meio de relações de um evento concreto [...] (BAJTIN, 1997, p. 67).²⁴

Considerações finais

A proposta bakhtiniana, desse modo, é construir uma descrição que não promova a cisão entre teoria e vida e que abarque a unicidade do ser e do evento com suas implicações do processo de ser para si e para o outro que se materializa no ato cuja arquitetônica inclui o conteúdo, a forma e o tom emocional-volitivo, a tomada de posição, uma autoria.

Dessa maneira vemos que o sujeito bakhtiniano é dotado de uma postura ativa, interessada, carregado de intencionalidade e que se realiza no ato do ser-evento em que os sentidos se instauram a partir de uma intenção, um valor. Para esse sujeito não existem categorias *a priori*; ao contrário, todas as categorias, sejam espaciais ou temporais, expressam o lugar único desse sujeito, marcado por uma intencionalidade, uma autoria. Essa concepção de Bakhtin e do Círculo remete a uma filosofia que tenta abarcar a totalidade do ser-evento, incluindo uma arquitetônica que coaduna conteúdo, forma e tom emocional-volitivo, a posição do sujeito. Essa inclusão da tonalidade valorativa leva necessariamente a uma filosofia numa perspectiva moral que concebe o sujeito em relação a sua autoria e sua responsabilidade irrevogável em ser para si e para o outro.

Referências

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin – Dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

²⁴ [...] una representación o descripción de la arquitectónica valorativa del vivir el mundo, no con una fundamentación analítica a la cabeza, sino con un centro verdaderamente concreto (espaciotemporal) de emanación de valoraciones, afirmaciones, actos reales, cuyos miembros son objetos reales vinculados entre sí por medio de relaciones de un acontecer concreto [...] (BAJTIN, 1997, p. 67).

BAJTIN, M. *Hacia una filosofía del acto ético*. 1. ed. De los borradores: y otros escritos. Traducción del ruso de Tatiana Bubnova. Universidad de Puerto Rico, 1997.

BRAIT, B. Linguagem e identidade: Um constante trabalho de estilo. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, V 2, n 1, p. 185-201, 1º sem 2004. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r60.pdf> - Acesso em junho de 2018.

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

SOBRAL, A. O conceito do ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. – *Revista Centro Universitário São Camilo*. São Paulo, V 1, n 3, p. 121-126, 2009. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf> Acesso em junho de 2018.

ZILLES, U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. *Revista da Abordagem Gestáltica*. Goiânia, V 13, n 2, p. 216-221, 2º sem 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v13n2/v13n2a05.pdf> - Acesso em junho de 2018.

DIALOGISMO E LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Letícia Queiroz de Carvalho¹

RESUMO: O artigo em tela está centrado na análise acerca da contribuição do discurso literário, à luz do dialogismo do Círculo de Bakhtin, para a formação do leitor crítico na educação básica. Propõe um diálogo teórico entre alguns autores representativos do campo da educação literária e algumas proposições da matriz dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin nas práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar. O texto organiza-se em três seções que apresentam respectivamente uma breve contextualização das produções literárias em sua importância e funcionalidade no ambiente pedagógico, o necessário entrecruzamento teórico entre o pilar dialógico que embasa a arquitetura bakhtiniana e os recursos da linguagem ficcional, além de possíveis caminhos para o trabalho com a leitura pautado no viés bakhtiniano da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Literatura. Leitor crítico.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the contribution of the literary discourse, on the scope of the dialogism of the Bakhtin Circle, for the formation of critical readers in elementary education. It proposes a theoretical dialogue between some authors of the literary education field and some proposals of the dialogical-discursive matrix of the Bakhtin Circle in the practices of reading developed in the school context. The text is organized in three sections which feature respectively a brief contextualization of literary productions in your importance and functionality in the educational environment, the necessary interweaving between the theoretical pillar that supports the architecture bakhtiniana and the fictional language features, in addition to possible ways to work with reading based in the bakhtiniano language bias.

KEYWORDS: Dialogism. Literature. Critical reader.

Introdução

A leitura literária possui um papel nuclear na formação social do homem, uma vez que o convida a participar da experiência estética proporcionada pelo universo ficcional, apresentando-lhe a contextura do elemento humano, muitas vezes negligenciada em outras áreas do conhecimento, permitindo o reconhecimento de si e do outro por meio de práticas de linguagem em que concepções, valores e discursos se fortalecem ao se reconhecem. Desse modo, temos por meio da literatura, contato com traços elementares que traduzem a nossa humanidade, aproximando-nos enquanto raça humana, modificando nossa existência e

¹ Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Estudos Literários e Doutora em Educação, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória. Docente efetiva do Mestrado Profissional em Letras e do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do campus Vitória. E-mail: leticiaqc@hotmail.com.

possibilitando que experimentemos vidas e mundos até então distantes e desconhecidos por nós (PALMA, 2007).

No entanto, tal reconhecimento das produções literárias ainda não se faz presente na elaboração de diretrizes, documentos orientadores e dos currículos escolares direcionados às práticas docentes desse campo teórico, visto que é usual encontrarmos no chão da escola práticas de leitura ainda enrijecidas e destituídas de espaços dialógicos em que o professor de Língua Portuguesa possa repensar constantemente a sua relação com as produções culturais e tenha condições objetivas para também tornar-se leitor, em meio ao surgimento de necessidades articuladas com novos cenários políticos, pouco animadores no sentido da valorização docente e das Ciências Humanas na cena educacional brasileira, em que uma perspectiva social da linguagem faz-se imprescindível no contexto da formação leitora.

Desse modo, o artigo em tela propõe uma análise acerca da contribuição do discurso literário, à luz do dialogismo do Círculo de Bakhtin, para a formação do leitor crítico na educação básica, a partir de um diálogo teórico entre alguns autores representativos do campo da educação literária e algumas proposições da matriz dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin em busca de caminhos alternativos que congreguem práticas de leitura escolares mais críticas em nossas instituições de ensino.

Organizamos, pois, o nosso percurso argumentativo em três seções, quais sejam: a primeira, “O discurso literário na escola, para quê?”, na qual será tecida uma breve contextualização das produções literárias em sua importância e funcionalidade no ambiente pedagógico em que são socializadas, por meio da análise de alguns textos críticos concernentes ao tema. A seguir, na seção “Dialogismo, educação e literatura: aproximações necessárias” realizaremos uma interlocução entre o campo teórico literário e a matriz dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin, de modo a potencializar o necessário entrecruzamento teórico entre o pilar dialógico que embasa a arquitetura bakhtiniana e os recursos da linguagem ficcional em sua apropriação pelos leitores em formação no contexto da educação básica

Ao final, nos “Apontamentos para discussão” apresentaremos uma síntese entre o diálogo teórico proposto nas seções anteriores e os possíveis caminhos para o trabalho com a leitura pautada no viés bakhtiniano da linguagem, a nosso ver, matriz teórica essencial para pensarmos o discurso literário como integrante de uma discussão ideológica mais ampla, a qual demanda discussões e apreensões ativas, para além de propostas meramente pedagógicas.

O discurso literário na escola, para quê?

O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar apor excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir.

Antoine Compagnon

Parafraseando Antoine Compagnon, em seu texto *Literatura para quê?*², trazemos como questionamento nuclear desta seção o porquê de se evidenciar o discurso literário no contexto escolar, a partir de especificidades do texto ficcional bastante mencionadas por autores representativos da área, os quais buscaram compreender as particularidades da linguagem literária, bem como as ressonâncias desses recursos na recepção dos textos literários e na formação do leitor.

No entanto, apesar da tão propagada importância da Literatura para a formação humana, inclusive em espaços institucionais de educação, seja em documentos oficiais que norteiam a formação docente do professor de Português e as práticas leitoras na escola, seja em pesquisas ou produções acadêmicas que trazem à baila a relevante funcionalidade do universo da literatura, reconhecemos o quanto é complexa qualquer tentativa de buscarmos um conceito rígido e fechado do texto literário no contexto das produções culturais do nosso tempo.

Partiremos, portanto, de algumas concepções sobre o discurso literário, sem a pretensão de encerrarmos o debate ou aprisionarmos o campo da Literatura a recortes conceituais. Ao apresentar a importância da Literatura na formação humana, Compagnon (2009) observa que há duas tradições de estudos literários que se alternam na França desde o século XIX: a vertente teórica e a histórica. Enquanto a vertente teórica tentava aplicar as ideias clássicas consagradas (retórica e poética), a vertente histórica observava as circunstâncias da época e o contexto social (história literária e filologia).

Compagnon (2009) propõe, então, uma conciliação entre tais vertentes para os estudos literários. Por isso, afirma que a tensão secular entre texto ou contexto ou entre autor e leitor deveriam ser superadas para o indispensável bem-estar do estudo da Literatura, de modo que

² O livro apresenta uma palestra proferida por Antoine Compagnon, no anfiteatro do Collège de France, em 30 de novembro de 2006, quando se inauguravam os cursos da nova cátedra de Literatura da instituição. Tal palestra foi traduzida por Laura Taddei Brandini que se sentiu tocada pela emocionante fala do professor francês sobre Literatura e resolveu trazê-la para o público brasileiro.

as fraturas entre forma e sentido, bem como possíveis inimizades entre a poética e as humanidades dessem lugar a uma conjunção integradora dessas dissonâncias.

A partir de uma pressuposição de que teoria e história podem dialogar no quadro literário, o autor francês aponta novas perspectivas para o entendimento do discurso literário, considerando que a teoria extrapola as concepções de doutrina e sistema e que história significaria menos cronologia e preocupação meramente com o contexto de produção das obras literárias.

Retornamos, pois, à questão motivadora desta seção: *O discurso literário na escola, para quê?* e apoiamo-nos ainda em Compagnon (2009) em diálogo com Cândido (2000, 2002), para buscarmos possíveis caminhos em nossos questionamentos. Para o autor francês, há algumas explicações para o poder da literatura no processo de formação humana. Assim, apresenta uma primeira explicação para o poder da literatura, considerando o viés clássico, por meio de Aristóteles, que entendia o aprendizado humano por meio da *mimesis* (representação, ficção). Nesse caso, a literatura deleita e instrui pela *catharsis* (purificação das paixões) e torna a sociedade melhor, permitindo a observação de casos particulares e o conseqüente aprendizado.

Uma segunda explicação para o poder do discurso literário estaria, para Compagnon (2009), centrada em uma função romântica, atrelada à Literatura como remédio capaz de libertar indivíduo de sua sujeição às autoridades, curando em particular do obscurantismo religioso (Iluminismo, Romantismo). Desse modo, a Literatura seria um instrumento de justiça e experiência de autonomia, com o poder de contestar a submissão ao poder, de nos fazer escapar das forças de alienação e opressão.

A terceira explicação para o poder da Literatura sob a ótica de Compagnon, em um contexto moderno, relaciona-se à capacidade do discurso literário de superar os limites da linguagem ordinária, de modo que o poeta nos mostre, por exemplo, o “visível invisível”, ou ainda, no sentido barthesiano, a literatura como uma subversão da linguagem, uma arte que nos libertaria das limitações da língua, que é fascista por nos obrigar a dizer.

A negação dos três outros poderes ou de qualquer finalidade (pedagógica, ideológica ou linguística) constituiria, para Compagnon (2009), a quarta explicação para o poder da Literatura, considerando-se o contexto da pós-modernidade. Nesse viés, o discurso literário pode ser visto como “neutro” ou como uma mera atividade lúdica, perspectiva para o autor perigosa, pois “A literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (COMPAGNON, 2009, p. 42).

Enfim, em tempos de desvalorização do discurso literário na sociedade e no contexto escolar, é preciso fazer novamente o elogio da literatura, a partir da compreensão de que ela não é mais o modo de aquisição privilegiado de uma consciência histórica, estética e moral. O autor assevera que

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. A literatura nos liberta de nossas maneiras de pensar a vida, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. Resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Alinhado às concepções do autor francês, Cândido (2000) ressalta a interlocução entre literatura e sociedade, em obra homônima, a partir do pressuposto da literatura como conhecimento produzido historicamente, tecido nas contradições das situações concretas da vida. A compreensão do texto literário como produto histórico e social pressupõe um diálogo entre o autor, o leitor e a sociedade, de modo a provocar, nas práticas de leitura, a compreensão ativa do sujeito-leitor (PINHEIRO, 2006).

Sob tal ótica, Cândido (2002) nos apresenta a principal função da literatura, qual seja a que diz respeito ao seu caráter humanizador: exprime o homem e depois atua na sua própria formação. O crítico literário destaca a importância da Literatura a partir de algumas concepções essenciais. Para o autor, a literatura atende à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia, ao estabelecer articulações entre a imaginação e a vida concreta

(...) serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo sub-consciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos (CÂNDIDO, 2002, p. 84).

O crítico também destaca o aspecto formativo da Literatura para além da perspectiva pedagógica ou moralizante que ainda permeia algumas práticas de leitura na escola, de forma a destacar elementos textuais que se distanciam da complexidade das relações sociais e humanas, por isso assevera que

(...) a literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas,

trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver (CÂNDIDO, 2002, p. 84).

Além disso, a Literatura poderá oferecer aos leitores uma visão do mundo mais profunda, seja por meio do conhecimento, seja por meio da educação estética possibilitada pelo contato com os recursos estilísticos e com a linguagem literária, constituída artisticamente, seja pela palavra literária dialogizada, atravessada por vozes sociais em constante diálogo com a vida concreta. Nesse sentido, a relação entre leitor e texto poderá constituir “[...] um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele (CÂNDIDO, 2002, p. 85).

Desse modo, ressaltamos que o caráter humanizador, libertador ou emancipatório da Literatura mostrado nas concepções teóricas apontadas nesta seção, jamais estará descolado – na escola ou no mundo - das condições objetivas em que ela se concretiza, por isso estudar literatura também pressupõe a apropriação de um discurso organizado esteticamente, produzido em situações históricas concretas e fortemente vinculado à dinâmica social, de modo a complexificar a nossa existência ao nos apresentar a tradução da humanidade em suas angústias e imperfeições.

Dialogismo, educação e literatura: aproximações necessárias

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza.

Mikhail Bakhtin

No cenário do início do século XX, o formalismo russo³ apontava como critério essencial para a conceituação do discurso literário um traço presente nas produções ficcionais:

³ Corrente de crítica literária, também conhecida por crítica formalista, desenvolveu-se na Rússia a partir de 1914, sendo interrompida bruscamente em 1930, por decisão política. Segundo os formalistas, a ciência literária deveria estudar a literariedade, ou seja, o que confere a uma obra a sua qualidade literária, pautando-se em aspectos materiais do texto literário, em uma visão imanente da Literatura. Destacamos dois desses grupos, O Círculo Linguístico de Moscou, fundado em 1914 por um grupo de jovens alunos da Universidade de Moscou, que se propunham a desenvolver estudos de linguística e poética, e do qual fizeram parte Buslaev, Vinokur e Roman Jakobson e Opojaz, fundado em 1916 por um grupo de linguistas e de estudiosos da literatura em São Petersburgo, que consistia em uma sociedade para o estudo de linguagem poética, na qual se distinguiram Victor Chklovski e Boris Ejchenbaum. Ambos os grupos possuíam íntima relação com as vanguardas europeias, sobretudo com o futurismo (OLIVEIRA, 2009).

a literariedade. Sob tal ótica, considerava-se literária toda linguagem edificada a partir de elementos intrínsecos ao texto literário, presentes em sua materialidade textual, recusando-se, num primeiro momento explicações de base extraliterária. Neste sentido, importava para os formalistas o princípio da organização da obra literária como produto estético, por isso a preocupação dos integrantes desse movimento era investigar e explicar o que tornava determinada obra uma obra literária, ou seja, a literariedade dessas produções (PALMA, 2007).

Esses pensadores russos buscavam um status de autonomia para os estudos literários, desvinculando-os do forte viés historicista prevalecente na crítica literária do início do século XX no contexto russo, cujas raízes positivistas predominavam no ambiente acadêmico. Contudo, a busca por um caráter bem definido da literatura atribuindo-lhe objeto e método bastante específicos trouxe à baila uma perspectiva redutora do discurso literário na concepção desse movimento, de modo a delimitar seu foco de análise, já que

Centrados nos aspectos imanentes do texto literário, os formalistas russos vêem o discurso literário, basicamente, como procedimentos de linguagem que visam a desautomatização de hábitos de percepção através de um efeito de estranhamento, gerando com isso como que uma crise em tais hábitos, transformando, dificultando, obscurecendo a forma. Tais procedimentos têm o intuito de restaurar o ato do conhecimento ao exigir do receptor uma atenção mais intensa e demorada do que aquela conferida cotidianamente aos demais textos (PALMA, 2007, p. 70).

A ciência da literatura, segundo eles, ressaltou a literariedade como princípio fundamental, conduzindo-os a uma especificação do literário para além dos estados da alma do autor ou da experiência humana apresentada nos poemas, mas sim direcionada a caracteres específicos do fato literário presentes na própria literatura, algo imanente do próprio texto, que deveria ser considerado como objeto de estudo.

Metodologicamente, os formalistas russos optaram pela descrição morfológica, em princípio, ou seja, o reconhecimento de uma obra como artística a partir de uma descrição exaustiva dos seus elementos componentes (problemas fono-estilísticos do verso, estudo do ritmo, esquemas métricos, aspectos sintáticos relacionados à edificação poética etc.) e suas respectivas funções na tessitura do texto literário.

Depois, propuseram outro viés de análise, mais voltado aos aspectos semânticos da linguagem literária, quais sejam os recursos estilísticos como metáforas e imagens, fraseologia, técnicas usadas pelos escritores. “Dentre os problemas do gênero narrativo estudados a fundo pelos formalistas, pode-se citar a diferenciação entre romance e novela, as diferentes formas de construção do romance e a importância do fator tempo na estrutura romanesca (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

Os aspectos ideológicos do texto, portanto, tais como elementos cognitivos, emocionais ou da ordem do social, por exemplo, sob a ótica dos formalistas russos só poderiam ser compreendidos a partir das especificidades da forma e das funções literárias a ela relacionadas. Cabe ressaltar, no entanto, que os formalistas nunca defenderam – a não ser no início dos seus estudos - o estudo da obra literária de maneira isolada, totalmente descolada da contextualização histórica, já que consideravam a diacronia como importante elemento para a precisa análise do fenômeno literário.

Em contraposição ao estudo imanente das obras literárias proposto pela matriz formalista da crítica literária no cenário russo do início do século XX, o Círculo de Bakhtin, composto por um grupo multidisciplinar de intelectuais apaixonados por filosofia que se reunia regularmente, de 1919 a 1920 para debater ideias (FARACO, 2003), buscou a ênfase no que havia de comum entre a situação de enunciação de qualquer falante e a situação de enunciação de um produtor literário, já que em ambas as situações o diálogo estará presente em diferentes níveis. Na análise literária, portanto

[...] estes diferentes níveis corresponderão às seguintes relações dialógicas: entre o autor e o leitor ou, no plano intratextual e tratando-se de uma narrativa, entre o narrador, o narratário e as personagens (e respectivos pontos de vista), entre a série literária e a série linguística, entre a obra concreta e o sistema literário precedente e contemporâneo, entre a obra e o contexto social saturado de discursos e linguagens concretas de várias espécies - o que Bakhtin designa de plurilinguismo (COSTA, 2010, n.p).

A partir desses pressupostos iniciais, destacaremos dos estudos do Círculo⁴, dentre os autores que o constituíram, algumas formulações de Voloshinov, Bakhtin e Medviédev, uma vez que é nas obras assinadas por esses autores que podemos encontrar propriamente uma teoria da linguagem, bem como formulações teóricas que nos conduzem na compreensão da natureza dialógica do universo linguístico, em que circulam também as criações literárias.

O dialogismo, conceito que atravessa os escritos do Círculo, pressupõe uma atividade dinâmica entre Eu e o Outro em espaços de interlocução socialmente organizados em interação

⁴ A expressão Círculo de Bakhtin refere-se, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), às formulações e às obras que foram produto de reflexão de um grupo composto de diversos outros intelectuais russos. Segundo Brait & Campos: A questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhitinianos (BRAIT & CAMPOS, 2009, p.17).

linguística. Neste sentido, a dialogia é o encontro das contradições advindas da atividade humana de linguagem, na qual os homens se caracterizam pelo princípio dialógico marcado pela alteridade e pelo tensionamento dos sistemas de valores que traduzem as suas mais distintas concepções e visões de mundo.

Brait (2017) reconhece que os trabalhos do Círculo de Bakhtin se encaminham em direção a um princípio dialógico constitutivo da linguagem, a partir do qual a ideia de interlocutores organizados e situados socialmente implica não somente uma interação presencial, face a face, mas as variadas e diferenciadas relações eu/outro, nas quais ocorre uma interação polêmica de consciências, de cruzamento dissonante de concepções, valores, discursos e/ou ideologias em tensão.

Desse modo, o conceito de diálogo na perspectiva de Bakhtin pressupõe, acima de tudo, uma interlocução para além de uma interação verbal entre locutor e interlocutor em determinada situação concreta de linguagem, como nos lembra Toledo, ao afirmar que nas formulações teóricas do Círculo

O diálogo, ou dialogismo, é marcado não só pela interlocução direta com o outro, em determinada situação, mas pela interlocução com o próprio repertório de determinada comunidade semiótica, bem como pela definição contraditória do valor do signo no jogo da interação verbal (2008, p. 119).

Para Bakhtin, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, de modo que ao considerar a vida dialógica por natureza, o pensador russo postulava que viver significa participar de um diálogo (BAKHTIN, 2008), pois tudo o que nos diz respeito viria até nós do mundo exterior por meio da palavra do outro, assim todo enunciado seria apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, na qual uma pluralidade de opiniões e visões de mundo seria convergente. Por isso, para além de um encontro face a face

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas (BAKHTIN, 1993, p. 161).

É importante, nessa perspectiva, atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, encaminhando-se para uma participação conjunta e ativa que supera a simples troca de opiniões presenciais entre parceiros. As comunicações verbais, portanto, sob a ótica dialógica bakhtiniana revelam a própria história social da comunidade de falantes, a partir dos seus valores, crenças e experiências concretas de linguagem que

ultrapassam o domínio linguístico para se inscreverem no campo da reflexão estética inserida no contexto geral da cultura.

Sob tal ótica, sabemos que a palavra compõe o tecido dialógico da própria vida, na medida em que - nas diversas comunicações verbais das quais participamos - interrogamos, ouvimos, concordamos, discordamos e trazemos para o diálogo nosso corpo, nossa alma e nossa concepção do mundo (BAKHTIN, 2000).

O ato de ler, por ser uma prática social construída por meio de interações verbais dos sujeitos que a constituem, pressupõe espaços de interlocuções entre autores, leitores e professores – mediadores do processo – de modo que as experiências, os repertórios intelectuais e os discursos de toda essa comunidade leitora se cruzem nessa atividade real e heterogênea da linguagem, na qual os enunciados também heterogêneos possam caracterizar um espaço em que várias vozes sociais possam se opor, se contradizer e revelar as diferentes formações sociais que permeiam os discursos que ali se encontram (CARVALHO, 2014).

É no diálogo, portanto, que a leitura deve se configurar como elemento de construção e reconstrução da realidade; que a alteridade se apresenta como o principal caminho para a constituição de um sujeito que cria, pensa e se completa em suas relações sociais; que os mundos ficcionais apresentam possibilidades e visões infinitas do homem e da existência e que a vida passa a dialogar também com outros sonhos, outros lugares e outros falares.

É fundamental, por isso, pensar um trabalho com a literatura em que os jovens leitores possam perceber as dimensões dialógicas e polifônicas (BAKHTIN, 1993) da leitura, ao compreenderem as vozes sociais representadas mimeticamente na edificação literária, bem como as relações entre autores, épocas, produções culturais e leitores, inseridas em situações concretas e históricas em que ocorrem.

O ato da leitura literária é perpassado também pela dimensão política, simbólica, sociológica, antropológica, filosófica, enfim, pelo contexto cultural mais amplo, de modo que apenas a função estética da literatura e as suas repercussões no ensino de elementos formais do texto tornam-se limitadoras no que tange à concepção social da leitura, a qual compreende a Literatura também em sua natureza translinguística (BAKHTIN, 1993).

Nessa perspectiva, de que modo a leitura nas práticas escolares do ensino básico possibilitaria um trabalho com o texto literário materializado em um momento significativo? Esse questionamento é frequente e abunda o cenário de pesquisa concernente à formação do leitor literário. Rocco (1994) já anunciava, há algumas décadas, parte do problema ao apresentar

o desinteresse dos jovens pela leitura no contexto educacional, em razão da ausência de prazer na atividade literária. Assim, no dizer da autora (1994, p.39) a criança e o jovem que estuda

Lêem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes, draconiana; lêem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada à satisfação. Quase nunca a leitura corre em um espaço socializado e aberto.

Ao tratar a Literatura apenas como um componente curricular na escola, sujeito a prescrições e práticas enrijecidas e sem qualquer ligação com a satisfação e a expressão de humanidade que subjaz ao universo dos leitores, a escola aniquila a possibilidade da experiência de leitura e a dialogia possível no encontro dessas experiências compartilhadas entre esses sujeitos que lêem.

Apontamentos para discussão

Neste artigo buscamos analisar as possíveis contribuições do discurso literário, à luz do dialogismo do Círculo de Bakhtin, para a formação do leitor crítico na educação básica. Após algumas aproximações entre as concepções de Compagnon (2009) e Candido (2000, 2002) acerca do papel da Literatura no processo formativo do leitor de forma ampla, mas também no contexto educacional, constatamos a necessidade de estudarmos a literatura, também pela apropriação dos seus traços essenciais que a constituem como um discurso organizado esteticamente, produzido em situações históricas concretas e fortemente vinculado à dinâmica social.

Independente, portanto, das funções pedagógicas, ideológicas ou linguísticas atinentes ao texto literário, as práticas de leitura na sala de aula poderão fomentar debates que provoquem os leitores em formação à percepção do discurso literário como uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento crítico diante das questões apresentadas na edificação do texto ficcional.

Por isso, toda a funcionalidade da Literatura aqui discutida a partir do diálogo teórico entre Compagnon (2009) e Candido (2000, 2002) - sob a ótica bakhtiniana - apenas trará ressonâncias para a formação do leitor crítico na escola básica se for atrelada à perspectiva dialógica nas práticas de leitura, principalmente no que concerne à compreensão do diálogo como campo de tensões e espaço de encontro entre concepções distintas de mundo, postura que poderá potencializar a recepção ativa diante das provocações que emergem do texto literário.

Nesse sentido, poderemos trazer para a sala de aula questões que potencializem o diálogo entre os textos, leitores e contexto social que também afeta os sentidos da leitura:

Na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, isso significa discutir sempre com os alunos: *O que temos a dizer? Para quem vamos escrever? O que o nosso leitor sabe? O que ele não sabe e vai ficar sabendo por meio do nosso texto?* Que modo de organizar o texto e que estilo de linguagem será mais adequado ao nosso objetivo, ao nosso leitor e à situação em que o texto será lido? Essas questões podem ser apresentadas às crianças mesmo nos momentos iniciais de sua alfabetização, quando o professor se faz escriba numa produção de texto coletiva. Invertendo o sentido, as mesmas questões podem ser feitas no processo de leitura: *Quem produziu o texto? A que público se dirige? O que tem a dizer? Como organizou o texto, que linguagem usou para atingir seus objetivos?* (TRAVAGLIA, 2014, n.p.).

O livro, constituído por enunciados que, independentes da sua dimensão, são dialógicos por trazerem em seu bojo a palavra dialogizada, sempre atravessada pela palavra do outro, torna-se importante elemento para a comunicação verbal. Enquanto as unidades da língua são neutras e não são dirigidas a ninguém, os enunciados têm um destinatário e carregam consigo emoções, opiniões, valores e crenças. Quando a palavra é assumida por alguém e ganha um acabamento específico, ela se converte em enunciado e, portanto, passa a ser dirigida a alguém (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006).

Em uma sociedade na qual uma diversidade de discursos é produzida em situações as mais distintas possíveis, marcadas em nosso cenário por contradições sociais, por problemas estruturais que distanciam cultural e economicamente tantos cidadãos e pela imensa fragilidade política advinda do golpe sofrido recentemente em nosso contexto, o diálogo com as situações correlatas a nossa realidade no universo ficcional poderá potencializar um posicionamento crítico e uma pré-disposição dos sujeitos leitores à sensibilização diante de tais contradições, de modo a superá-las.

Independente das suas funções pedagógicas, ideológicas ou linguísticas o texto literário na sala de aula poderá fomentar debates que levem os leitores em formação à percepção do literário como produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento diante das questões que emergem em nosso cenário histórico-político, as quais nos situam como cidadãos e seres atuantes em nossa realidade.

Desse modo, a dialogia como princípio constitutivo da linguagem e como o encontro das contradições advindas das nossas comunicações verbais, nos leva a perceber também a potência da palavra para a nossa educação estética, em nossos encontros com os personagens de papel e com toda a humanidade que eles traduzem na tessitura do texto literário.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética - A teoria do romance*. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. "Da Rússia czarista à web". In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 15-30.

BRAIT, B. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (2): 5-23, Maio/Ago. 2017.

CÂNDIDO, A. "A literatura e formação do homem" In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002. P.77-92.

_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, L. Q. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. *Pensares em Revista*. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 171 – 182, jul./dez. 2014.

COSTA, S. V. *Dialogismo e intertextualidade*. Texto disponível em: <http://textosgege.blogspot.com/2010/09/dialogismo-e-intertextualidade.html>. Acesso em 12 mai. 2018.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003.

OLIVEIRA, T. L. *O formalismo russo em linhas gerais*. Texto disponível em: <http://teorialiterariaufrj.blogspot.com/2009/06/o-formalismo-russo-em-linhas-gerais.html>. Acesso em 15 mai. 2018.

PALMA, M. D. Discurso literário: linguagem intrinsecamente diferenciada ou texto institucionalmente determinado? *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários* Volume 9 (2007) – 1-124. ISSN 1678-2054 Disponível em: <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>. Acesso em 20.Mai.2018.

PINHEIRO, C. E. B. *Literatura em sala de aula: a dinâmica da construção do conhecimento*. Disponível em: http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/literatura_em_sala - Acesso em: 20 abr. 2018.

ROCCO, M. T. F. - *A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto* -Publicação: Série Idéias n.13. São Paulo: FDE, 1994. Páginas: 37-42

TOLEDO, M. R. A. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FILHO, L. M. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. Interação verbal. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RÁDIO ESCOLAR COMO PROPULSORA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO

Alessandra Goulart D'Avilla¹
Fabiana Giovani²

RESUMO: O presente artigo tematiza a implementação e análise do trabalho com uma Rádio Escolar como propulsora do dialogismo bakhtiniano. Além disso, também visa o trabalho com a oralidade, em especial o trabalho desenvolvido com gêneros orais enquanto prática social, e ainda, a escuta e sua função para com o projeto. Quanto aos referenciais teóricos, destacam-se os autores Bakhtin, Fiorin e Faraco, sobre dialogismo; Dolz e Schneuwly, no que se refere à oralidade e aos gêneros orais na escola; Baltar, sobre Rádio Escolar; Geraldi, quanto às práticas sociais; Bakhtin, na abordagem dos gêneros discursivos e Ponzio, se tratando da escuta. Através de um local de escuta e exotópico, constatou-se que a rádio pode ser considerada um meio de diálogo com a comunidade escolar, uma vez que todos participaram de forma efetiva do projeto, seja como locutores, (os alunos que participaram das gravações) seja como interlocutores, (ouvintes que, via escuta, contribuíram com o processo).

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Rádio escolar. Oralidade. Escuta.

ABSTRACT: This article discusses the implementation and analysis of working with a School Radio as a driving force of the Bakhtinian dialogism. Besides that, it also aims to work with orality, especially the work developed by oral genres as a social practice as well as listening and its role in the project. As for the theoretical references, the authors that stand out are Bakhtin, Fiorin and Faraco, on dialogism; Dolz and Schneuwly, regarding orality and oral genres in school; Baltar, on School Radio; Geraldi, about social practices; Bakhtin, in the approach of the discursive genres and Ponzio, when it comes to the listening. Through listening post and exotopic perspectives, it was verified that radio can be considered as a means of dialogue with the school community, since everyone participated effectively in the project, either as speakers (the students who took part in the recordings) or as interlocutors (listeners who, through listening, contributed to the process).

KEYWORDS: Dialogism. School radio. Orality. Listening.

Introdução

O rádio, atualmente com o avanço da tecnologia, não é considerado um meio de comunicação muito utilizado, pois não atinge todos os públicos, em especial os indivíduos que nasceram e cresceram na era da internet, que por sua vez, apresenta vantagens como velocidade de informação e mais praticidade de uso. Todavia, consideramos relevante que esse veículo

¹ Mestre em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. E-mail: alessandra-goulart@hotmail.com.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. E-mail: fabiunipampa@gmail.com.

mais formal, o rádio, pode servir como instrumento de exploração para o desenvolvimento de um trabalho no ambiente escolar, uma vez que possibilita práticas que instigam questões envolvendo o diálogo, a oralidade e a escuta.

Assim, esse texto tem por objetivo relatar e analisar a implementação de uma Rádio no contexto escolar em uma escola pública de ensino fundamental em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, local em que a cultura radiofônica é ainda muito forte e presente no dia a dia das pessoas. Para isso, tematizaremos inicialmente os motivos que levaram a proposta de implementação, os pilares teóricos que sustentaram a proposta e, a partir de um lugar exotópico, buscamos rastrear o impacto do projeto desenvolvido junto à comunidade escolar.

Os alunos envolvidos no projeto atuaram de forma voluntária e trabalharam em conjunto, ou seja, os estudantes de 6º a 9º ano participaram das produções dos programas da rádio. Embora o projeto Rádio Escolar visasse atingir o público e comunidade escolar, foi formada uma comissão responsável pelas gravações, levantamento de pauta, materiais para divulgação, organização do roteiro de gravação, entre outras funções que surgiram no decorrer dos encontros, composta, aproximadamente, entre 8 a 10 alunos, que participou de cada gravação que ocorria quinzenalmente. A programação era pré-definida em momentos de diálogo por meio do aplicativo de mensagens instantâneas e organizada nos encontros, ou seja, primeiro era usado um tempo para estabelecer a pauta e posteriormente realizada a gravação. Porém, a pauta modificava-se a cada programa por meio de interferências dos ouvintes. Além das sugestões, a programação também era alterada por meio de questões pertinentes à escola, ou seja, tudo o que acontecia na escola se refletia na Rádio Escolar, uma vez que eram apresentados anúncios, recados, notícias, datas comemorativas, informações importantes como calendário de provas, entre outros.

Quanto ao trabalho com a oralidade e com os gêneros orais, podemos considerar alguns destes com mais destaque nas programações da Rádio Escolar, tais como: entrevista, notícias, recado, piada, anúncio de previsão do tempo e leitura de textos literários, mais especificamente, poemas. Os programas foram compartilhados após suas gravações durante o intervalo das aulas do turno da manhã. Toda a comunidade escolar pôde colaborar com as produções dos programas por meio de sugestões que sempre foram bem-vindas e continuamente enriqueceram o trabalho em curso.

O projeto com a Rádio Escolar pode ser considerado um meio de instigar a interação com todos os envolvidos no processo, uma vez que lida com questões que tiveram relação, em especial, com a escuta e o dialogismo, a partir do desenvolvimento da oralidade via gêneros

discursivos. Pode-se dizer, então, que a rádio escolar no contexto escolar foi propulsora do dialogismo, no que diz respeito a dar espaço para as vozes sociais, uma vez que os alunos participantes e organizadores dos programas da rádio estiveram diretamente em contato com gêneros discursivos e possibilitou que os textos dos alunos circulassem de forma que tivessem uma função social, ou seja, que não apresentassem apenas o professor como interlocutor, de maneira que essas produções não se perdessem como meras atividades avaliativas, mas que fossem significativas ao serem publicadas nos programas da Rádio.

Consideramos importante compartilhar a experiência a partir de um projeto que envolveu toda a comunidade escolar e que proporcionou uma miscigenação dos próprios alunos da escola, pois o trabalho com a Rádio Escolar não dividiu os alunos por séries ou idade.

A seguir apresentaremos os pilares teóricos que sustentaram o trabalho com a rádio. No item três apresentamos uma reflexão sobre escuta para no item quatro, trazer as reflexões advindas do lugar exotópico quanto à implementação da rádio escolar como propulsora do dialogismo bakhtiniano. Por fim, concluímos com as considerações finais.

Os pilares teóricos que sustentaram a prática com a rádio escolar

Dialogismo bakhtiniano

Abordaremos nessa seção o dialogismo e as relações dialógicas, citando Bakhtin e alguns autores que mencionam tais princípios do filósofo e seu círculo, uma vez que acreditamos que trabalhar com uma Rádio Escolar na perspectiva bakhtiniana é considerar a linguagem como uma forma de interação.

É interessante ressaltar que o dialogismo não se refere somente ao diálogo, como no sentido de interação face a face, e sim, é considerado como uma forma de funcionamento real da linguagem. Conforme Bakhtin (2003), a língua no seu uso real é considerada dialógica e um discurso se relaciona com outros discursos e não com outros elementos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 125).

Segundo Fiorin (2008), o dialogismo é considerado como as relações de sentido que se estabelece entre enunciados, ou seja, o enunciado como uma situação real da língua. A interação verbal viva, como afirma Bakhtin (1992), não faz relação alguma com gramáticas, dicionários

e outros meios similares. Tal interação é considerada tanto na oralidade quanto na escrita, uma vez que se trata do diálogo entre falantes.

À vista disso, Fiorin (2008, p. 19) ainda afirma que “[...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” e que “não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados”. Essas são apenas representação dos sons, palavras e orações, já os “enunciados são enunciados reais da comunicação”.

É possível observar as relações dialógicas mesmo na fala habitual, pois esta se trata de uma comunicação real, o dialogismo não se prende apenas em discussões meramente formais, conforme ressalta Fiorin (2008):

Ao tomar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignativa, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc., todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem (FIORIN, 2008, p. 27).

Entretanto, o autor afirma que o sujeito bakhtiniano não está totalmente “assujeitado” aos discursos sociais, ou seja, submetido, já que este por meio do dialogismo encontra seu lugar de liberdade e inacabamento, podendo ser um sujeito social e individual concomitantemente.

Outra compreensão de dialogismo, conforme destaca Fiorin (2008, p. 56), diz respeito ao princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação. É a forma como o sujeito age em relação a outros sujeitos. Para tanto, é importante destacar o que diz o autor:

Outras vozes são assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas. São vistas como uma entre outras. Por isso, são centrífugas, permeáveis à impregnação por outras vozes, à hibridização, e abrem-se incessantemente à mudança (FIORIN, 2008, p. 56).

Desse modo, será importante ressaltar, no trabalho com a Rádio Escolar, a maneira como os programas serão recebidos pelos seus interlocutores, uma vez que será necessário observar a reação que o processo com a Rádio Escolar provocará, ou seja, o retorno de seus ouvintes, a hibridização como forma de mistura de diálogos, ou melhor, da interação entre o que será apresentado na Rádio e a resposta de seu público, isto é, o que essa escuta representará em termos de responsividade dos sujeitos.

Segundo Faraco (2009), somente dessa forma, no que se refere ao dialogismo, é possível responder em sentido amplo e não apenas empírico do termo, ou seja, utilizar de réplicas ao

dito, confrontar posições, confirmar, rejeitar, buscar sentido profundo, entre outros. Pensando na afirmação do autor e relacionando ao trabalho com a Rádio Escolar, é preciso pensar no desenvolvimento da rádio escolar de maneira que esta apresente enunciados, ou seja, discursos significativos para aquele meio em que serão apresentados, visto que dessa forma a comunidade escolar participe de forma ativa e relevante frente ao dito.

Rádio escolar como prática dialógica

Nessa seção, abordaremos questões de linguagem como caráter interacional no que se refere à rádio escolar como prática dialógica. Para tanto, focaremos no trabalho de Baltar (2009) em seu livro “Rádio Escolar: letramentos e gêneros textuais”, que foi utilizado como base em nossa prática desenvolvida.

O autor apresenta um trabalho de dois anos de pesquisas e aborda efeitos da implantação de rádios escolares produzidas por escolas nos arredores da Universidade de Caxias do Sul-RS³. Baltar (2009) se respalda no Interacionismo Sociodiscursivo, de Jean-Paul Bronckart para realizar a abordagem de produção de rádios escolares. O autor acredita que o maior desafio na educação básica é ajudar os sujeitos inseridos no contexto escolar a desenvolverem-se como “humanos aptos a apreenderem a sociedade em que vive” (BALTAR, 2009, p. 15).

O trabalho com uma Rádio Escolar propicia condições sociodiscursivas, uma vez que os indivíduos estarão em contato com situações reais da língua. O autor afirma acerca do Interacionismo Sociodiscursivo que:

O ISD, em suma, postula que as atividades e as ações humanas devem ser tratadas discursivamente em suas dimensões individuais-psicológicas e coletivo-sociológicas. Considera a linguagem como principal característica da atividade social dos humanos, os quais interagem, nas diversas esferas da sociedade, por meio de atividades (coletivas) e de ações (individuais) de linguagem, realizadas por intermédio de textos de diferentes espécies: os gêneros textuais (BALTAR, 2009, p. 15).

Quanto aos gêneros textuais, mencionado por Baltar nesse excerto, destacamos que em nosso trabalho com a Rádio Escolar não será utilizado esse termo quanto aos gêneros, pois nos apropriamos dos gêneros discursivos para futuras discussões, por nos embasarmos no fato de que os gêneros discursivos contemplam todas as esferas da atividade humana, conforma menciona Bakhtin (2003). Ainda com relação aos gêneros, sob a ótica discursiva, concordamos

³ É importante salientar que o foco do nosso projeto tem outro viés se compararmos com o trabalho de Baltar, pois trataremos da Rádio Escolar como possível propulsora do dialogismo bakhtiniano e focaremos na oralidade e escuta.

com Baltar (2009) no que se refere ao trabalho com a Rádio Escolar não apenas como um recurso didático-pedagógico, mas como um instrumento que possibilite inserir e contemplar todos os indivíduos envolvidos, sendo estes professores, alunos e comunidade escolar.

Baltar (2009) considera o trabalho com uma Rádio Escolar como uma prática de letramento que promove múltiplos letramentos na escola e o caracteriza como midiático-radiofônico. É importante salientar que um projeto de letramento, como afirma o autor, é um conjunto de atividades de linguagem, de maneira que os indivíduos envolvidos participam de práticas aplicadas na sociedade letrada.

Por outro lado, o autor afirma que os educadores devem considerar condições em que os alunos desenvolvam múltiplas competências, em especial a competência discursiva, que ampliam capacidades linguísticas, textuais e comunicativas, de forma que esses sujeitos se tornem autônomos.

Pensando nas práticas tecnológicas, consideramos importante o aplicativo audacity, proposto por Baltar para o desenvolvimento das gravações dos programas da Rádio Escolar. Nesse instrumento é possível gravar, editar, adicionar sons, músicas, efeitos, cortar gravações que não fiquem adequadas, ou seja, tem todo um suporte para enriquecer os programas de rádio. Conforme Baltar:

O download do programa pode ser feito pelo site oficial do audacity: <http://audacity.sourceforge.net/>. É recomendado fazer o download lame que também pode ser encontrado nesse mesmo site. O lame é necessário para poder exportar seus arquivos para o formato MP3. Embora a versão mais recente do audacity seja 1.3.7 (Beta), recomendamos o download da versão 1.2.6 por ser mais estável, completa e por possuir tradução para o português (BALTAR, 2009, p. 113).

Acreditamos que o manuseio desse aplicativo ocorreu de maneira fácil, pois houve uma participação em um minicurso e o programa mostrou-se claro e objetivo, não havendo problemas significativos para as gravações de programas de rádio.

A escuta no âmbito da rádio escolar

A rádio, em geral, é um veículo que necessita de ouvintes para manter seus objetivos de informação, entretenimento e interação com o público. Porém, nesse trabalho com uma Rádio Escolar, não tratamos os interlocutores apenas como ouvintes, pois ouvir, segundo Ponzio (2010), relacionado ao silêncio da mesma forma que relaciona a escuta ao calar, e essa escuta é que trará sentido para o interlocutor no que se refere à Rádio. É importante ressaltarmos o excerto abaixo em que o autor afirma que:

O silenciar e o ouvir, no sentido de escutar, dizem respeito às condições da percepção e do reconhecimento da palavra. Já o calar e o escutar dizem respeito às condições do

entendimento produtor de sentido da palavra. O silenciar está ligado ao ouvir, ao fazer-se ouvir e ao querer ouvir. Já o calar está ligado à escuta, à disposição para a escuta e à demanda por escuta. O calar é possível apenas no mundo humano, apenas para o homem, mas requer escuta. O calar, a escuta, o som dotado de silêncio (a palavra) constituem, diz Bakhtin, uma peculiar “logosfera, uma estrutura unitária, ininterrupta, uma totalidade aberta (inacabável)” (PONZIO, 2010, p. 53).

Dessa forma, acreditamos ser relevante relacionar a Rádio Escolar com a escuta, pois o projeto também foi desenvolvido e analisado pelo viés do sentido que os programas da Rádio trouxeram para a comunidade escolar, ou seja, ao seu público alvo.

Ainda, é importante salientar que há uma grande diferença entre “silenciar” e “calar”, conforme afirma Ponzio (2010), e consideramos relevante essa questão, pensando no contexto da Rádio Escolar, uma vez que necessitaremos desse “calar” da comunidade escolar para que o projeto atinja seus objetivos de forma relevante. Para tanto, veremos o que afirma Ponzio (2010) acerca disso:

O silenciar tem a ver com a língua e com seu substrato físico, de ordem acústica e fisiológica. Já o calar tem a ver com a enunciação e com o sentido e, portanto, com aquilo que é propriamente singular, único, irrepetível (PONZIO, 2010, p. 54).

Sendo assim, acreditamos ser importante esse olhar para o outro lado, ao que se refere à Rádio Escolar e ao pensar em seus ouvintes, um olhar para questões sobre escuta e o sentido para seus interlocutores, uma visão sobre essa interação tão minuciosa que ocorreu durante o desenvolvimento da rádio escolar.

Para isto, nos embasaremos no conceito de “exotopia” de Bakhtin (apud PONZIO, 2010) que trata de um “olhar externo”, ou seja, se tratando da Rádio Escolar, focamos em questões que abordaram a forma como a comunidade escolar recebeu a Rádio e, principalmente, se essa prática fez diferença para seus participantes, se houve diálogo entre os programas e seus ouvintes, bem como com os protagonistas das gravações.

Para tanto, este “olhar externo”, a exotopia, é importante para o processo de interação da comunidade escolar com o projeto da rádio, pois através da escuta, que consideramos nessa perspectiva como um lugar externo, em que os interlocutores podem receber e ver a rádio com um olhar diferenciado daquele que os locutores a veem, é que há o diálogo entre os indivíduos, pois cada um exerce sua função e estabelece uma comunicação singular nesse meio.

Ainda, se referindo a diálogo, é importante salientar que este não foi visto meramente como aspecto formal da palavra, conforme afirma Ponzio (2010, p. 38), mas como uma maneira de interação, de diálogo entre os programas (gravados pelos alunos) e os interlocutores destes, ou seja, a comunidade escolar. Para tal, ressaltamos o que afirma o autor:

Entre a palavra outra e a outra palavra que a compreende e a configura há uma relação dialógica, ou seja, de envolvimento, de não-indiferença. “Diálogo”, com uma acepção diferente daquela que diz respeito a um gênero de discurso, e que se refere simplesmente a um aspecto formal da palavra, mas indicando uma relação de inevitável interação interna da palavra, justamente enquanto uma outra palavra e palavra outra está junto com a *exotopia* ou *extralocalidade* (*vnenechodimost'*), *excesso*, *configuração*, *responsabilidade*, *diálogo*. Esse é um dos conceitos fundamentais que Bakhtin emprega ao longo de toda a sua pesquisa, dos escritos dos anos 20 àqueles da primeira metade dos anos 70 (PONZIO, 2010, p. 38).

Por outro lado, ainda conforme afirma Ponzio (2010), a palavra necessita de outra palavra para existir, porém no trabalho com a Rádio Escolar essa segunda palavra foi vista por meio da interação que proporcionou o diálogo entre seus envolvidos. É mister pensar na palavra que foi posta para os interlocutores da Rádio Escolar, não apenas no sentido de informar ou entreter, mas em como a palavra foi apresentada, na forma em que esta chegou à escuta, na significância que trouxe para seu público. Palavra como símbolo de diálogo, que é lançada com o propósito de atingir quem a escuta, de forma que mesmo no calar, se tratando dos interlocutores, haja interação entre a palavra e seu ouvinte.

Outro mote que julgamos ser pertinente nesse estudo, ainda pensando em questões que envolvam “a palavra”, é refletir sobre o domínio da palavra, e para isto, abordaremos novamente conceitos de Ponzio (2010), em que o autor afirma que:

O domínio sobre a palavra é ilusório. Colocar em discussão a propriedade, o pertencimento, o domínio, é um ponto de partida para a busca da liberdade da palavra. O domínio, a propriedade, o pertencimento têm a ver inevitavelmente com a identidade (PONZIO, 2010, p. 20).

Dessa forma, esperamos mostrar, a partir de um lugar exotópico, que a rádio escolar pode ser um espaço de domínio da palavra, não pelo domínio em si, porém que faça relação com a identidade de seus participantes, uma vez que estes indivíduos estão envolvidos em questões que tenham ligação com as circunstâncias do ambiente escolar, para que a palavra não seja ouvida superficialmente, mas que seu enunciado seja significativo como um todo.

Caminhos traçados pela escuta

À escuta das compreensões dialógicas

Com base no lugar exotópico que ocupamos e à escuta, nessa seção, serão apresentadas reflexões sobre todo o processo de desenvolvimento da rádio escolar, buscando uma abordagem com foco em questões acerca do dialogismo a fim de que possamos relacionar a teoria de fundamento com a prática realizada. Como instrumento para essa análise, faremos uso de respostas que os alunos - membros da comissão da rádio - deram a um mesmo questionário em

dois momentos distintos: no início, momento de implementação e após um semestre de participação na rádio escolar.

Em uma primeira pergunta, “O que você entende por rádio?”, no questionário aplicado, encontramos as seguintes respostas:

“É um tipo de transmissão de informação”
“Um tipo de fonte de informações e diversão”.
“É um meio das pessoas ficarem informadas”

Ao final do semestre, obtivemos tais respostas:

“Eu entendo que rádio é muito importante pois faz parte do nosso dia a dia”
“É um lugar que locutores comunicam-se com pessoas e falam notícias do mundo”
“Um meio de transmitir informações e entretenimento”
“Rádio serve para informar, entretenimento e para passar o tempo”.

Podemos identificar que houve progresso ao que diz respeito da comparação das respostas, pois nas respostas iniciais há certo distanciamento com o que se está dizendo, ou seja, tudo muito genérico, se referindo à rádio prioritariamente como um meio de informação. Já no questionário final há uma diferença interessante, pois além de tratar o meio de comunicação como uma fonte de informação, também trata como algo importante, em que há comunicação entre locutores e interlocutores, ou seja, como um espaço de diálogo e não apenas como um meio em que se é somente ouvinte de informações.

Uma segunda questão, “Qual a função de uma rádio? Explique com suas palavras”, encontramos as seguintes respostas no questionário inicial:

“Transmissão de informações”
“Informar os outros”
“Ficar por dentro das notícias”
“De informar as pessoas”
“A função de uma rádio é entreter as pessoas com uma música, com uma notícia, etc”

Já no questionário final, identificamos as respostas:

“A função de uma rádio é deixar as pessoas informadas para interagir”
“Rádio não é só pra música, muitas vezes ela te informa muita coisa”
“Transmitir informações à comunidade e divulgar anúncios”
“Ajudar e avisar algo”

A escuta do lugar exotópico nos permite considerar que há indícios de progressão entre as respostas do questionário inicial e final, pois antes da atuação na rádio, os alunos ainda estão pensando no veículo somente para transmitir informações e entreter com músicas, porém após a participação, podemos identificar que há uma mudança significativa nas respostas, pois aparece a palavra “interagir” e ainda expressões envolvendo a questão dos gêneros que circulam socialmente como, por exemplo “divulgar anunciar” e “avisar algo”. Dessa forma, acreditamos que a experiência no projeto proporcionou a estes alunos uma vasta visão sobre a função do meio de comunicação rádio e domínio dos gêneros discursivos que circulam nessa esfera.

Diante do questionamento “Quais suas expectativas em relação a uma rádio na escola?”, podemos observar as seguintes respostas no questionário inicial:

“Acho legal pois é um projeto diferente que eu não tive em outras escolas”
“Eu acho que vai ser bem legal, e também uma nova experiência”
“Acho que vai ser legal, uma experiência nova”
“Fazer sucesso e todo mundo gostar”.

Pode-se perceber certo entusiasmo em relação à proposta de participação na rádio nas respostas iniciais, e este não só se concretiza, mas amadurece como pode-se notar nas respostas dadas ao mesmo questionamento após um semestre de participação na rádio escolar:

“Melhor comunicação com professores e aluno”
“Trabalhar em grupo e deixar as pessoas da escola informadas”
“Mais aprendizagem e mais interesse nas notícias”
“Super legal, curioso e também algo novo”.

Nota-se que houve evolução sobre o que os sujeitos esperavam com o projeto da Rádio Escolar e o que se adquiriu com o mesmo, pois nas respostas finais os alunos falam sobre a melhora no diálogo entre professores e alunos, bem como a importância do trabalho em grupo, ainda relatam sobre a questão da aprendizagem e também do caráter inovador desse tipo de prática.

Para focarmos em questões que envolvessem a interação entre os envolvidos com a rádio escolar, foi apresentada a seguinte pergunta: “Você considera o trabalho com uma rádio no contexto escolar como uma forma de interação entre alunos-professora, alunos-alunos e/ou alunos-professora-comunidade escolar? Justifique sua resposta.” Os alunos responderam no questionário inicial, dizendo que:

“Sim, vai ajudar na relação com os colegas”
“Sim, porque a rádio passa na escola e isso ajuda a interagir com as outras pessoas”
“Sim, pois haverá um diálogo”
“Sim, porque vamos interagir bastante entre colegas e professora trocando ideias”

Inicialmente, os sujeitos trazem as expectativas para o trabalho com o projeto no que se refere à interação dos sujeitos comprometidos com a Rádio Escolar. Estas expectativas são confirmadas no questionário final, uma vez que os estudantes responderam que:

“Sim, porque no próprio projeto a gente aprende a se comunicar melhor com quem não conhecemos”

“Sim, porque aprendemos a conviver e trabalhar em grupo”

“Sim, é uma integração”

“Sim, porque interagimos trocando ideias”

Pode-se perceber que os alunos reconhecem que o trabalho com a Rádio Escolar é considerado uma forma de interação, visto que nas respostas são abordadas questões como melhoria na comunicação, convivência em grupo, troca de ideias e ainda um aluno ressalta que se trata de “uma integração”, ou seja, houve uma aproximação com a comunidade escolar.

Por meio das respostas iniciais e finais do questionário aplicado com os alunos que fizeram parte da comissão de organização e gravação dos programas da rádio escolar, podemos destacar que o mesmo abrangeu seu caráter interativo, ou seja, podemos observar que os envolvidos no projeto tiveram a oportunidade de dialogar através dessa proposta de interação na escola, a Rádio Escolar.

À escuta do sujeito dialógico

Aqui serão abordadas algumas observações sobre os momentos de encontros para elaboração dos roteiros e gravações dos programas, relacionando tais ocasiões com questões que envolvam a interação e diálogo dos alunos envolvidos.

É importante ressaltar que entre os integrantes da comissão de gravação dos programas houve a participação de um aluno natural e até então morador da cidade do Rio de Janeiro/RJ, tal estudante veio para a cidade de Bagé/RS porque seu pai é militar e foi transferido. Durante o processo, o nosso lugar exotópico, permitiu reconhecer um certo distanciamento do estudante com relação a seus colegas, uma vez que o mesmo tinha vergonha de seu sotaque. Foi uma surpresa o fato de ele ter se candidatado para a comissão de gravação da Rádio Escolar, porém não houve em algum momento nenhuma distinção entre este e os demais alunos, pois o mesmo se integrou facilmente ao grupo.

Outro fato que chamou bastante a atenção é que o referido aluno, no decorrer das gravações, sempre se candidatava para ser o apresentador dos programas, não que os demais alunos não participassem como locutores, afinal em todas as gravações a maioria dos

participantes tinha o papel de locutor, ou seja, o roteiro era dividido em partes e cada aluno apresentava a sua, porém este aluno era o que sempre queria começar o programa, fazer o chamamento dos interlocutores para à escuta. Isto fez com que este aluno em especial se destacasse mais ao desempenhar sua função na Rádio Escolar, uma vez que mesmo com algumas limitações, estipuladas por certo preconceito que vivenciava na escola, conseguiu realizar satisfatoriamente seu papel como colaborador do projeto.

Ainda sobre estes fatos, é relevante ressaltar que logo após o primeiro encontro, os demais alunos se sensibilizaram com o colega “estrangeiro” e organizaram em um dos roteiros de gravação uma lista de palavras e expressões cariocas, bem como seus significados, solicitando a ajuda do colega, para apresentação na programação. Dessa maneira, este acontecimento evidencia muito do diálogo entre estes sujeitos envolvidos no projeto, uma vez que o aluno carioca pôde ficar mais à vontade com o grupo, especialmente, ao compartilhar suas vivências com a língua e identidade. Assim, foi possível desconstruir o que Ponzio (2010) chama de desterritorialidade, como podemos observar na citação abaixo:

Sob a casca do indivíduo falante, está o balbúcio do singular, a sua estranheza, à sua “própria” identidade linguística, o seu ser estrangeiro a si mesmo como sujeito falante de uma língua, o seu não-reconhecimento, o seu sentimento de desterritorialidade, na sua própria “língua materna” (PONZIO, 2010, p. 51).

O projeto com a Rádio Escolar proporcionou um espaço de interação para que o referido estudante pudesse dialogar não apenas com o grupo que se encontrava para as gravações dos programas, mas também com toda a comunidade escolar, deixando de ser considerado um estrangeiro e dessa forma se integrando de forma efetiva com todos.

Todavia, esta integração não permitiu que este aluno perdesse sua identidade e singularidade, uma vez que o mesmo participou dos oito encontros para gravações expondo suas particularidades, as quais foram respeitadas pela comunidade escolar. Para tanto, é importante destacarmos o que menciona Ponzio (2010) acerca disto:

O singular é cada um de nós enquanto excedente em relação aos papéis, à posição social, à língua e a suas linguagens, aos gêneros discursivos, aos lugares comuns do discurso. Sua identidade concreta, de indivíduo falante, não cobre completamente a sua singularidade, que transborda da sua língua, do seu dialeto, da sua fala regional, da sua linguagem profissional, do seu “idioleto”, do seu “estilo” (PONZIO, 2010, p. 51).

À escuta da comunidade escolar

O processo com a Rádio Escolar se desenvolveu de maneira que foi possível o envolvimento de toda a comunidade escolar, embora as produções dos programas fossem realizadas apenas por um número estipulado de alunos, ou seja, os estudantes que se voluntariaram e que tiveram oportunidade para isto, em função de tempo e deslocamento até a escola, pois os encontros ocorreram em turno inverso ao das aulas. No entanto, essa equipe ocupou o lugar de mediadores das vozes da comunidade escolar.

O envolvimento da comunidade escolar com o projeto ocorreu por meio da escuta e do diálogo ao longo das gravações e apresentações dos programas da rádio, uma vez que após cada programa divulgado, alunos que não faziam parte da comissão de gravação, professores, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, secretária e familiares contribuíam para as programações posteriores. Tais contribuições se destacaram por meio de pedidos de música, sugestões de horóscopo, notícias, entrevistas e anúncio de notícias da escola. Também eram sugeridas mensagens de motivação e piadas.

As sugestões para os programas eram feitas por meio de bilhetes entregues à professora responsável pelo projeto e também aos alunos encarregados pelas gravações. Os apontamentos entregues eram analisados e escolhidos durante o processo de organização do roteiro de gravação para conquistarem sua referida divulgação nos programas, porém não era possível contemplar todas as sugestões na mesma semana, uma vez que cada programa tinha a duração de, no máximo, 15 minutos.

Todavia, também é relevante ressaltar a maneira como a comunidade escolar recebeu a Rádio, uma vez que estes indivíduos estiveram envolvidos direta e indiretamente em todo o processo do projeto. Foi possível observar primeiramente certa curiosidade diante do projeto com a Rádio Escolar, muitos perguntavam: “Como será?”, “Os programas serão ao vivo?”, “O que cada aluno vai gravar?”, “Eu posso ser o locutor?”, “Será que posso escolher uma música que não é muito conhecida?”, “E se eu ficar nervosa, posso gravar de novo?”, “Posso gravar mesmo tendo sotaque carioca? Será que as outras pessoas vão entender?”, enfim, vários questionamentos surgiram em um primeiro momento, os quais foram sanados ao longo dos encontros e apresentações dos programas.

Outro ponto importante para abordarmos é a forma como a comunidade escolar, em especial os interlocutores, ou seja, os ouvintes dos programas receberam o projeto e em que momento estes indivíduos começaram a participar de maneira mais efetiva.

No decorrer das gravações se percebia mais o envolvimento de todos os integrantes da escola no projeto, além de sugestões que se tratavam desde pedidos de músicas, pois a cada

programa era tocada uma música após a gravação dos alunos como locutores, até pedidos de horóscopo, textos divertidos como piadas, novidades da escola e também do bar em que eram vendidos lanches e bebidas.

É interessante destacar que alguns professores de outras áreas⁴ participaram de forma relevante em algumas gravações, a professora de Educação Física, por exemplo, que também trabalha na escola no turno da tarde, pôde, em alguns momentos, orientar os alunos que estavam responsáveis pela divulgação de informações que envolvessem esporte para apresentarem em um programa, em que uma aluna sugeriu que falassem sobre “Handebol”, bem como suas regras e formas de jogo. Ainda, outra professora, de matemática, participou solicitando a propaganda de suas “trufas”, doces cobertos com chocolate e recheados com vários sabores, as quais eram vendidas algumas vezes na semana para alunos e funcionários.

Tais textos para serem divulgados na programação da Rádio Escolar eram planejados e escritos juntamente com os professores de língua portuguesa, responsáveis pelo projeto da rádio, uma vez que alguns alunos procuravam estes professores para a realização das escritas, as quais eram acrescentadas ao roteiro de gravação e apresentadas nos programas gravados.

Em contrapartida, a equipe diretiva, mais especificamente diretora e coordenadora pedagógica, também apresentou participação significativa no projeto, uma vez que além de sugestões de temas, também participaram em alguns momentos das próprias gravações, apresentando notícias da escola e divulgação de eventos como festa junina. Isto gerou muita satisfação para os alunos responsáveis pelas gravações.

Um fato curioso que ocorreu durante o processo e no decorrer de apresentações de algumas notícias, e recados da equipe diretiva, foi que estes mesmos recados eram colados por meio de bilhetes na agenda de cada aluno, porém muitos alunos não ficavam sabendo do assunto por meio do bilhete, que nos casos ocorridos já estavam entregues e colados, mas obtinham as informações por intermédio da Rádio Escolar.

Dessa forma, acreditamos que a rádio escolar se tornou um propulsor do dialogismo no sentido bakhtiniano, para a comunidade escolar, ou seja, todos de certa forma puderam contribuir, seja como locutor ou ouvinte, participando integralmente do projeto ou simplesmente se envolvendo com a escuta, uma vez que de alguma maneira trouxe interação e novos sentidos para a rotina escolar.

Considerações finais

⁴ A área de língua portuguesa foi a responsável pela implementação do projeto rádio escolar.

Podemos dizer que o trabalho com a rádio possibilitou momentos de interação para a comunidade escolar, uma vez que contribuiu para que houvesse um espaço que integrasse mais ainda a escola, além de ter sido uma novidade para todos os envolvidos, pois até então não havia sido realizado nenhum projeto como este na instituição. Possibilitou, então, incentivar práticas que colaboraram para o diálogo da comunidade escolar, visto que a rádio pode ser considerada um meio de interação entre os sujeitos, a qual proporcionou um espaço de comunicação entre os locutores e interlocutores dos programas gravados.

Além disso, as questões que envolveram “a escuta” contribuíram de forma relevante para o desenvolvimento do projeto, uma vez que por meio da interação dos ouvintes no decorrer dos programas, que eram apresentados semanalmente, foi possível que houvesse um significado maior diante da Rádio Escolar. Dessa maneira, o projeto proporcionou momentos de diálogo entre os envolvidos no processo, ou seja, a comunidade escolar, a qual contribuiu de forma efetiva para a programação por meio de sugestões que eram entregues de forma escrita para os alunos responsáveis pelas gravações e à professora pesquisadora.

Ao olharmos para as práticas que envolveram a oralidade, realizada com distintos gêneros discursivos, podemos ressaltar que houve um trabalho efetivo com os gêneros orais enquanto prática social, uma vez que consideramos o projeto da Rádio Escolar como tal, pois o mesmo apresentou situações reais de linguagem, ou seja, seus enunciados eram verdadeiros, faziam sentido naquele contexto, visto que se tratava de questões pertinentes para a comunidade escolar.

Dessa forma, o trabalho com a oralidade trouxe uma experiência singular principalmente para os alunos que executaram as gravações dos programas, pois estes estiveram em contato com os gêneros discursivos de forma que os trabalharam em uma situação real de comunicação, ou seja, a Rádio Escolar.

O olhar exotópico nos permite (re)conhecer o processo pelo qual passaram os sujeitos envolvidos com o trabalho na rádio escolar. Sujeitos estes que viram no processo dialógico uma forma de se constituírem protagonistas do seu dizer, além de reconhecer a importância de se colocar à escuta de outras vozes sociais.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad, P. Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1986.

BALTAR, M. *Rádio Escolar: letramento e gêneros textuais*. Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2009.

BRAIT, B (org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, C. M. Raízes do Paradigma Indiciário. *Revista de história da Ufes*, 2007.

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

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J.W. A produção de diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

GIOVANI, F. SOUZA, N. B. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GIOVANI, F. *O texto na apropriação da escrita*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos-SP: UFSCar, 2006.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. Tradução de Valdermir Miotello e outros. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

RODRIGUES, M. B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. *Revista de história da Ufes*, n° 17, 2005. 213-221 pp.

SHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2º edição. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

IMAGEM, SALA DE AULA E LEITURA: DIÁLOGOS E DESCOBERTAS POSSÍVEIS

Helena Maria Ferreira¹
Marco Antonio Villarta-Neder²

RESUMO: Os desafios do trabalho com linguagens em sala de aula atendem a uma dupla face: de um lado, o conhecimento sobre as linguagens, sua natureza sónica e suas condições de produção, circulação e recepção. De outro lado, uma reflexão sobre as concepções que embasam as teorias utilizadas, tanto sobre as linguagens, quanto sobre os aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assentar um trabalho em uma perspectiva interacional, na qual há sujeitos que se (re)constroem constantemente na interação, implica uma linha de trabalho compatível. O objetivo deste artigo é discutir noções e possibilidades de um diálogo do trabalho com a leitura em sala de aula com a análise de textos não verbais de imagens em movimento (filmes), sob a ótica das reflexões sobre filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Para isso, utilizamos o filme *Pagador de Promessas*, dirigido por Anselmo Duarte e baseado na peça teatral de Dias Gomes. Pretendemos, a partir da noção bakhtiniana de *diálogo* e de conceitos de teorias sobre cinema e imagem, explorar alguns aspectos relevantes para a análise, dentro dessa perspectiva interacional.

PALAVRAS-CHAVE: Círculo de Bakhtin. Leitura. Discurso não-verbal.

ABSTRACT: The challenges of working with languages in the classroom address a double face: on the one hand, knowledge about languages, their signic nature and their conditions of production, circulation and reception. On the other hand, a reflection on the conceptions that underlie the theories used, as much on the languages, as on the aspects involved in the teaching-learning process. Placing a work in an interactional perspective, in which there are subjects who are constantly (re) build in the interaction, implies a compatible line of work. The aim of this article is to discuss the notions and possibilities of a dialogue of the work with the reading in the classroom with the analysis of nonverbal texts of moving images (films), from the perspective of the reflections on philosophy of the language of Bakhtin's Circle. For that, we used the film *Pagador de Promessas*, directed by Anselmo Duarte and based on the theater play of Dias Gomes. We intend, from the Bakhtinian notion of *dialogue* and concepts of theories about cinema and image, to bring some relevant aspects to the analysis, according to this interactional perspective.

KEYWORDS: Bakhtin's Circle. Reading. Nonverbal discourse

Introdução

As atividades de leitura na sala de aula revestem-se sempre de uma dupla característica. Por um lado, representam constantemente um desafio; por outro, uma perspectiva de

¹ Universidade Federal de Lavras/Departamento de Estudos da Linguagem. E-mail: helenaferreira@del.ufla.br.

² Professor Associado do Departamento de Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Lavras, em Lavras/MG. E-mail: villarta.marco@del.ufla.br

descobertas e de entrada efetiva no mundo do aluno – do ponto de vista dele – e do aluno em um mundo mais amplo: de uma alteridade que a escola pode e deve oferecer em relação a outras pessoas, culturas, tempos e pontos de vista.

O objetivo deste artigo é discutir noções e possibilidades de um diálogo do trabalho com a leitura em sala de aula com a análise de textos não verbais de imagens em movimento (filmes). Pretendemos situar a discussão no contexto das reflexões sobre filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Interessa-nos especificamente utilizar do conceito de diálogo para essa tarefa. Para isso, será tomada como contraponto a experiência de discussão e de leitura no Grupo de GEDISC – *Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin* – que congrega alunos em iniciação científica do curso de Graduação em Letras, mestrandos e doutorandos. Desenvolvendo suas atividades desde outubro de 2013, o GEDISC tem sido para todos os seus participantes uma oportunidade de vivência de outros olhares para a leitura de filmes. Desde o segundo semestre de 2014 tem crescido a interação com atividades de um grupo de bolsistas do PIBID/CAPES em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Lavras.

No que tange aos estudos realizados no âmbito desses dois grupos, tem-se buscado problematizar a questão do ensino da leitura na escola, de modo mais específico, da leitura de textos multissemióticos, tais como as produções audiovisuais: filmes, videoanimações, gif, etc. Parte-se do pressuposto de que a leitura desses gêneros discursivos demanda habilidades diferenciadas daquelas mobilizadas pelos textos predominantemente verbais. Nesse sentido, Fischer (2009) assevera que ensinar a ler significa “ir além das interpretações, da leitura das entrelinhas, do não-dito”. Esse tipo de leitura poderá ensinar uma “generosidade esquecida, de olhar o que está diante de nós e nos entregarmos ao que aquela peça audiovisual nos oferece” (p. 97), enveredando para as múltiplas semioses.

Esse exercício se configura como uma atividade complexa, pois exige um esforço para superar uma leitura simplista e superficial, para esquivar-se dos apelos imediatos das explicações causais, dos julgamentos apressados, de respostas prontas. Isso abarca dimensões ligadas tanto ao conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer, quanto ao conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer, ou seja, “de fazer da experiência de ver também um espaço privilegiado de transformação de nós mesmos”. (FISCHER, 2009, p. 97)

Nessa direção, o presente artigo será estruturado na forma de uma fundamentação teórico-epistemológica-fenomenológica das bases de um trabalho com filmes a partir de um referencial bakhtiniano e de algumas exemplificações. Dito de maneira menos técnica, será

construída no artigo uma fundamentação que vai colocar em jogo conceitos, razões de ser desses conceitos e como tudo isso interage com a prática da leitura de um filme.

Conceitos basilares: leitura e sujeitos

O conceito de diálogo no Círculo de Bakhtin é o fio condutor da visão que esse referencial conduz. Há sempre diálogo. Em cada situação de linguagem cada palavra não pode ser vista, do ponto de vista desse referencial, como algo desprovido de uma história, de um compromisso do sujeito que a diz em relação a si mesmo, ao interlocutor para quem se dirige e para com a própria situação em que convive com esse outro-sujeito, que é o interlocutor.

De acordo com Sobral (2009, p. 39), “dialogismo é um conceito que busca dar conta do elemento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do ser e do agir humanos” O conceito interessa à discussão aqui realizada, já que se relaciona com as questões mais fundamentais da leitura, seja no aspecto interno, cognitivo desta, seja no aspecto sociocultural. Para Volochinov (2017) já no processo de compreensão há um diálogo:

[...] Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação. Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. [...] *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante. (VOLOCHINOV, 2017, p. 232).

Dessa maneira, em qualquer processo de leitura, e em qualquer ato de linguagem, há, em caráter constitutivo, como alicerce da linguagem e dos sujeitos, o diálogo. Quando um sujeito enuncia a palavra *liberdade*, por exemplo, lida com a história de sentidos que essa palavra já teve em sua vida, com os sentidos que ela tem para pessoas com as quais convive proximamente, com os sentidos que ela tem atualmente em sua cultura e com sentidos com os quais tem e teve contato e que vêm de tempos e espaços distantes, de outros povos e outras épocas. Diálogo, portanto. Diálogo interno com cada momento de sua vida em que experimentou sensações, sentimentos, percepções e conceitos a respeito dessa palavra; diálogo com outros que vivenciam/vivenciaram sentidos às vezes próximos, às vezes distantes ou opostos das experiências desse primeiro sujeito.

O mesmo acontece com a visualização de uma praça, com um percurso por uma rua ou a permanência em uma praça. A padaria na esquina próxima de casa é a memória do doce comprado quando o sujeito é uma criança ainda de colo, o lanche atrasadamente comprado com

o dinheiro amassado nas mãos já um pouco maiores da criança que caminha sozinha para a escola, do lanche na chapa pedido com os colegas na adolescência, da alimentação que substitui um almoço no intervalo do serviço quando já adulto, do leite e do pão levado para casa quando já morando no próprio espaço, sozinho ou mais alguém numa convivência de habitação adulta. A visualização das vitrines, o cheiro do pão e do lanche, o colorido dos doces, o entrar e sair do espaço. Todos esses aspectos visuais assumem novos sentidos e dialogam (continuam dialogando) com os sentidos já vivenciados. Não necessariamente como uma memória cumulativa, mas, no mínimo, como um diálogo que estabelece que a identidade de um sujeito hoje é fruto das identidades que já teve antes.

Essa característica múltipla, heterogênea e muitas vezes contraditória, presente em cada ato de linguagem, tem relação com o diálogo de duas maneiras complementares. Em primeiro lugar, porque há sempre um outro. Esse outro pode ser exterior fisicamente ao sujeito enunciador ou pode representar os diversos sujeitos em que se constituiu, no tempo e em diferentes situações. Em segundo lugar, porque é sempre réplica. A percepção de uma imagem vivenciada aqui e agora por um sujeito constitui uma réplica a uma imagem semelhante ou a uma imagem de uma mesma cena. O que torna, obviamente, a cena um processo em movimento, constantemente mutável, já que a mesmo balcão de uma padaria que o adulto vê para escolher um pão hoje é uma réplica à sua memória de criança em relação àquele lugar no qual entrou diversas vezes, mas ocupando no mundo posições, sentimentos, expectativas e percepções diferentes. Assim, uma imagem é mais que uma percepção individual. Ela é a percepção individual que decorre de um compartilhamento do sujeito com outros momentos de sua existência e com outros sujeitos que coexistem e também percebem a cena, o percebem nela e se percebem nela.

Essa característica contraditória e processual, ligada ao diálogo em qualquer ato de linguagem é apontada por Volochinov (2017, p. 140)

Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva. Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais.

Da mesma forma, há um diálogo mais amplo entre gêneros. Assim, uma conversa cotidiana dialoga com uma peça teatral, com um filme. Um conto dialoga com um poema, com um filme, com uma dança. E por aí se pode perceber diálogos dentro de cada palavra, entre palavras, entre gêneros, entre tempos e espaços, entre sujeitos. Para Di Fanti (2005), é relevante

compreender o princípio dialógico da linguagem para que se possa entender o processo de interação. Para a autora, esse princípio, pautado em uma abordagem social que lhe é própria, relaciona-se a um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação. Segundo ela,

[...] tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem. Os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito “não é a fonte de seu dizer”, uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana. (p. 98)

Tendo chegado a este ponto da discussão, cabe uma explicitação mais detalhada da noção de sujeito. Não se trata meramente do indivíduo, da pessoa de “carne e osso” (Michel Foucault chama de “singularidade biológica”), mas de entender as funções que uma pessoa ocupa no mundo, o lugar espacial, temporal, cultural, histórico, ideológico em que essa pessoa se situa. O ponto de vista que é constituído por esse lugar. Assim, uma mesma pessoa se constitui como vários sujeitos, em virtude dos vários contextos em que (con)vive. Em alguns casos pode haver contradições entre essas funções e modos de ser. É relativamente comum uma pessoa se tornar irreconhecível em sua maneira de ser, de agir em um contexto para alguém que a conheça de outro. Por exemplo, se se comparar o ambiente profissional com o familiar.

Essa definição mais estrita do conceito é importante, pois mais à frente será importante levar em consideração que a maneira como o espectador de um filme é provocado a ver, a fazer sua leitura é, em primeiro lugar, um processo que o faz ser sujeito. Ou seja, que o induz a se colocar em um ponto de vista que ele não conhecia anteriormente. Em segundo lugar, porque esse ponto de vista é resultado de um trabalho dos autores do filme, que – por exemplo – por meio da maneira que a câmera filma uma cena, induz o espectador a ver essa cena desse ângulo e não de outro. É, portanto, um diálogo entre essa visão dos autores e a do espectador.

Essa consideração pode ser ampliada a partir da citação de Stam (2003, p. 34).

Esse conceito multidimensional e interdisciplinar do dialogismo, se aplicado a um fenômeno cultural como um filme, por exemplo, referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com filmes anteriores, assim como ao “diálogo” de gêneros ou de vozes de classes no interior do filme, ou ao diálogo entre as várias trilhas (entre a música e a imagem, por exemplo). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (entre produtor e diretor, diretor e ator), assim como às maneiras

como o discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta.

O que vem sendo dito até aqui neste artigo poderia ser aplicado à leitura de qualquer linguagem. A leitura de um texto escrito também envolve processos da mesma natureza. No entanto, parece mais operacional demonstrar isso com linguagens não verbais, principalmente as que têm como signos constituintes a imagem. Mesmo com uma câmera embutida do celular, se houver mudança da posição da câmera em relação à cena fotografada, é possível perceber-se rapidamente que a mudança do ponto de vista da tomada da foto alterou os objetos fotografados. Em um *selfie*, por exemplo, o ângulo em que se posiciona a câmera pode determinar se o rosto da pessoa que se autofotografa fica mais nítido ou mais difuso, se dá impressão de a pessoa estar mais magra ou mais gorda, mais alegre ou mais cansada.

Além disso, há um bom motivo para nos determos na análise de linguagens não-verbais. E é uma questão ética. Em um contexto escolar, pode-se perguntar até que ponto nas salas de aula a escola está preparando leitores e cidadãos para lidarem com os sentidos produzidos por essas linguagens. Então, tratar disso não é meramente diversionismo. É contemplar, também, linguagens que são necessárias de serem trabalhadas e analisadas na escola.

Considerados esses aspectos iniciais, a discussão aqui empreendida situa-se em dois eixos: primeiramente, em relação às concepções de linguagem, de leitura e de trabalho com a linguagem na sala de aula, e que se articulará em torno do conceito de diálogo, do Círculo de Bakhtin. O segundo eixo reside em alguns fundamentos da linguagem não verbal que constitui o objeto de análise deste artigo, que é a das imagens em movimento, dentro do contexto de um filme.

Para se analisar uma imagem (estática ou em movimento), há alguns princípios fundamentais. Um deles é o do ponto de vista. A questão do ponto de vista, em relação à imagem, traz, intrinsecamente, a noção de enquadramento. Aumont (1993), em seu livro *A imagem*, discute esses conceitos:

A noção de enquadramento (...) puxa o quadro para o lado da equivalência, proposta pelo dispositivo de imagens, entre o olho do produtor e o olho do espectador. É essa mesma assimilação de um ao outro que, em suas metamorfoses, a noção de ponto de vista considera. (...) O ponto de vista pode designar:

1. um local, real ou imaginário, a partir do qual uma cena é olhada;
2. 'o modo particular como uma questão pode ser considerada';
3. enfim, uma opinião, um sentimento com respeito a um fenômeno ou a um acontecimento.

O primeiro desses sentidos corresponde ao que acabamos de expor, a encarnação de um olhar no enquadramento – em que a questão é saber a quem atribuir esse olhar, essa vista: ao produtor da imagem, ao aparelho, ou, nas formas narrativas da imagem (especialmente no cinema), às vezes a uma construção já imaginária, a uma personagem. Além disso é interessante observar que os dois outros sentidos

correspondem a outros valores, conotativos, do enquadramento: a tudo o que nas imagens narrativas lhe faz traduzir uma visão subjetiva, 'focalizada'; mais amplamente, a tudo o que faz com que um enquadramento traduza um julgamento sobre o que é representado, ao valorizá-lo, ao desvalorizá-lo, ao atrair a atenção para um detalhe no primeiro plano etc. (AUMONT, 1993, p. 156)

Dois trechos dessa citação interessam especialmente à discussão feita neste artigo. O primeiro deles é quando Aumont (1993), falando sobre enquadramento, diz que a imagem do quadro expressa uma equivalência entre o olho do produtor e o olho do espectador, proposta pelo dispositivo de imagens. Em outras palavras, a câmera é um instrumento (dispositivo de imagem) que permite que o olhar do produtor seja o olhar do espectador. A equipe autoral do filme (diretor, diretor de fotografia, roteirista, editor, montador etc.) propõe um ângulo de visão, uma escolha da imagem que vai ser a única possibilidade, naquela cena, de o espectador ver a imagem.

A implicação desse conceito é decisiva: se for levada em consideração esse conceito, analisar um filme deixa de ser interpretar a realidade de uma cena. Muito mais do que isso, consiste em pensar na escolha do ponto de vista para que aquela cena se constituísse da maneira como é mostrada; no propósito da equipe autoral para com o espectador, na maneira de relatar o mundo visualmente, já que construir uma cena pelo enquadramento mediante um ponto de vista determinado é fazer um relato visual sobre o mundo. Ainda: uma cena não mostra uma realidade, mas conta essa realidade a partir de um ponto de vista e impõe ao espectador esse lugar para ver. Desse modo, o filme, ao mesmo tempo em que revela o mundo, possui também uma linguagem que o constitui e o distancia da realidade cotidiana. Assim, o cinema não se constitui como uma mera representação, mas como uma construção, ou seja, como uma manipulação. Para Aumont (2008, p. 74), a função essencial do filme é mostrar os eventos representados e não deixar ver a si mesmo como filme. O autor (apoiando-se em BAZIN, 1972, p. 66-67) cita que

Qualquer que seja o filme, seu objetivo é nos dar a ilusão de assistir a eventos reais, que se desenvolvem diante de nós, como na realidade cotidiana. Essa ilusão esconde, porém, uma fraude essencial, pois a realidade existe em um espaço contínuo, e a tela apresenta-nos de fato uma sucessão de pequenos fragmentos chamados "planos", cuja escolha, cuja ordem e cuja duração constituem precisamente o que se chama "decupagem" de um filme. Se tentarmos, por um esforço de atenção voluntária, perceber as rupturas impostas pela câmera ao desenrolar contínuo do acontecimento representado e compreender bem por que eles nos são naturalmente insensíveis, vemos que os toleramos porque deixam subsistir em nós, de algum modo, a impressão de uma realidade contínua e homogênea.

Se for feita uma ligação com o conceito de diálogo, do círculo de Bakhtin, pode-se dizer que há diálogo entre esse lugar da equipe autoral e o lugar que o espectador. Para se entender isso, basta interrogar se o lugar a partir do qual o espectador vê a cena seria o mesmo da equipe autoral se houvesse escolha possível por parte do espectador. Se o espectador pudesse escolher o enquadramento, a cena poderia ser vista por ele de maneira totalmente diferente. Portanto, o lugar a partir do qual a cena seria vista seria outro, tanto do ponto de vista material, ótico, quanto do ponto de vista subjetivo.

O segundo aspecto da citação que interessa mencionar é sobre o julgamento implicado no enquadramento de uma cena. Julgamento que é da equipe autoral e que dialoga com as formas de ver, com a visão de mundo do espectador. Não é difícil perceber o impacto que essas noções apresentam para um trabalho com leitura na sala de aula. Embora a questão do ponto de vista esteja implicada em qualquer linguagem, nas linguagens visuais há, algumas vezes, a possibilidade mais concreta de, ao se manusear dispositivos de imagem, (des)construir escolhas narrativas criadas pelo ponto de vista do enquadramento.

E aí se pode entrar em outra questão importante da narrativa fílmica, que é a da personagem. Seja a cena a sobreposição entre a visão da equipe autoral, de uma personagem e do espectador, seja uma narrativa sobre personagens, do ponto de vista da equipe autoral e que coincide com a visão do espectador, o modo como a cena se constrói para “dizer algo sobre as personagens e sobre o contexto em que elas se situam no texto do filme”, o ponto de vista da câmera transforma o espectador em personagem, cria uma contradição, um paradoxo ao mantendo-o fora da cena, trazê-lo para o interior dela e da narrativa do filme.

Analisar o “olhar” da câmera é, sem dúvida, analisar estratégias de projetos de dizer³, uma vez que as escolhas feitas pelo produtor/editor não são aleatórias. De acordo com Paula (2001, p. 24),

Elemento mais essencial à caracterização do veículo ou da linguagem cinematográfica, a câmera decupa uma gama bastante ampla de ângulos, de espaços, de movimentações, produzindo significações na construção da imagem. A câmera enquadra, isola, amplia ou reduz gestos e expressões, apropria-se da ação etc., a câmera constrói o campo em que o trabalho do ator vai se manifestar, ou em que se dar a evolução dos personagens na ação, dirigindo o foco de atenção do espectador para recortes determinados ou para o corpo interior do ator/personagem. Como tal, a câmera se constitui num dos níveis de construção do discurso fílmico. Objetiva, ela pode omitir-se, deixando exclusivamente ao ator a responsabilidade da produção de sentido em cada tomada. Subjetiva, ela não se limita a simplesmente ver o personagem em ação, mas emite juízos e interfere na narrativa atribuindo valores específicos –

³ Bakhtin usa a expressão *Речевая воля* (*rietchieváia vólia*) em russo, que tem recebido traduções diferentes: *vontade discursiva*, *intenção discursiva*, *intuito discursivo*, *projeto de dizer*, *vontade de produzir sentido*, *querer-dizer*.

ênfatizando detalhes nos closes, destacando expressões e estados interiores etc – aos objetos na cena. É da combinada inter-relação dos trabalhos da câmera e do ator, cada qual como um instrumento peculiar, que se produz, então, um discurso sobre o personagem. É a partir dos movimentos da câmera e do ator que vão revelar, para o espectador, o teor das cenas e as faces dos personagens.

Conforme o exposto, operando, objetiva e subjetivamente, a câmera desnaturaliza os signos, podendo refratar e refletir outras realidades. Assim, elementos verbais (falados, escritos) e elementos não verbais (iluminação, som, edição, câmera etc.) se organizam dialeticamente, carregam força valorativa e intencionam vontades discursivas, que incitam o espectador a assumir determinada posição. Além disso, movimento e posicionamento das figuras, a posição da câmera, a iluminação, o planejamento da cena, o uso do foco de profundidade merecem atenção nesse arranjo de elementos constitutivos da produção fílmica.

Essa atenção demanda capacidades e práticas de compreensão das várias semioses e de seus arranjos para construir a significação. “O falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte.” (BAKHTIN, 2015, p. 55). Desse modo, uma proposta didática que explore diferentes recursos da linguagem como mecanismos de construção de sentidos poderá favorecer a ampliação de habilidades relacionadas às várias práticas sociais que a leitura demanda atualmente.

Complementando o exposto, Ferreira (2012, p. 2) assevera que ler uma produção fílmica

compreende olhares diferenciados, num processo integrado que parte da perspectiva de que é tão importante sua apreciação quanto sua leitura. Tal apreciação e leitura, entretanto, requer um mínimo de informações acerca de aspectos variados sobre a sua linguagem e sobre os meios utilizados para sua análise. Realizar uma leitura fílmica denota desconstruí-lo para reorganizá-lo posteriormente dando-lhe significados antes não percebidos. [...] Uma análise fílmica requer a aproximação de um conjunto de conhecimentos complexos e abrangentes sobre diferentes abordagens analíticas, como também destacam-se as necessidades de conhecimentos prévios sobre a linguagem fílmica, seus gêneros, sua história, técnicas e meios de produção.

Nesse âmbito, o autor pontua que o objetivo da escola “não é formar críticos de cinema com essa proposta, mas desenvolver uma metodologia que facilite, como referido, a apreciação e a leitura de um filme, pois ver um filme de forma significativa é uma atividade como outra qualquer, que se pode apreender e desenvolver.” Enfim, pode-se ensinar a ler uma produção fílmica, pode-se propiciar situações didático-pedagógicas em que o leitor-espectador assuma efetivamente uma posição de compreensão responsiva ativa, tal qual Bakhtin entende que seja constitutivo da interação, ou seja, o que o locutor espera “não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma

resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2007, p. 291)

Um exemplo

Para contextualizar o que está sendo discutido, serão tomadas como referência três cenas (quadros) do filme *O Pagador de Promessas*, dirigido por Anselmo Duarte, com roteiro de Dias Gomes, a partir da peça teatral escrita pelo próprio Dias Gomes, e lançado em 1962. Este filme participou do Festival Internacional de Cannes, na França e foi o único filme brasileiro até hoje a ganhar a Palma de Ouro, que é o prêmio máximo do festival. O filme narra a história de

Zé do Burro (Leonardo Villar) e sua mulher Rosa (Glória Menezes) vivem em uma pequena propriedade a 42 quilômetros de Salvador. Um dia, o burro de estimação de Zé é atingido por um raio e o agricultor acaba indo a um terreiro de candomblé, onde faz uma promessa a Santa Bárbara para salvar o animal. Com o restabelecimento do bicho, Zé põe-se a cumprir a promessa e doa metade de seu sítio, para depois começar uma caminhada rumo a Salvador, carregando nas costas uma imensa cruz de madeira. Mas a via crucis de Zé ainda se torna mais angustiante ao ver sua mulher se engrajar com o cafetão Bonitão (Geraldo Del Rey) e ao encontrar a resistência ferrenha do padre Olavo (Dionísio Azevedo) a negar-lhe a entrada em sua igreja, pela razão de Zé haver feito sua promessa em um terreiro de macumba. (Adaptado de <http://www.adorocinema.com.br>)

A narrativa do filme inicia-se no momento da promessa, mostrando Zé do Burro no terreiro. Em seguida, é mostrada a caminha dele, com a cruz às costas, juntamente com sua mulher até a cidade de Salvador, na Bahia. O casal chega à noite e se dirige para a escadaria da Igreja de Santa Bárbara, na véspera do dia da festa da santa. Nesse momento do filme, a câmera distancia-se do casal e a cena é panorâmica, mostrando toda a escadaria e a frente da Igreja:

Figura 1: Cena Monumentalidade da escadaria



Fonte: *O Pagador de Promessas*. Direção: Anselmo Duarte (1962).

O ponto de vista expresso nessa cena destaca a grandiosidade do templo (Igreja de Santa Bárbara), em contraposição à pequenez da personagem Zé do Burro e de sua esposa Rosa. No contexto do filme, essa grandiosidade esmagadora do templo físico expressa (metonimicamente) também o poder da Instituição Igreja Católica em relação ao cidadão simples Zé do Burro. E essa monumentalidade da escadaria e do templo é construída na cena pela distância da câmera, pela perspectiva (centralidade da Igreja de Santa Bárbara e da escadaria no quadro) e pelo aspecto panorâmico (a construção ocupa toda a cena também no plano horizontal).

O conflito entre o que representa simbolicamente o cumprimento da promessa de Zé do Burro e o poder da Igreja Católica e das autoridades civis (polícia, imprensa, autoridades municipais) chega ao clímax com um enfrentamento entre um grupo de capoeiristas – que se solidarizam com Zé do Burro – e as personagens que representam o poder. Excluídos todos (Zé do Burro, os capoeiristas, as baianas paramentadas com roupas que designam sua cultura e sua religiosidade) de entrar no templo, assim como de terem um pertencimento àquela sociedade que os renega.

No enfrentamento entre as partes, Zé do Burro cai morto, atingido por um tiro. A segunda cena selecionada registra o momento em que os capoeiristas colocam Zé do Burro na cruz e o carregam em direção à porta principal do templo.

Figura 2: Cena Perda de Parte da Monumentalidade da escadaria



Fonte: *O Pagador de Promessas*. Direção: Anselmo Duarte (1962).

Nesta cena há uma retomada da monumentalidade da Igreja de Santa Bárbara, mas já é menor. Começa a ser construída uma outra monumentalidade, que é a da multidão de pessoas excluídas pela Igreja e pela sociedade que detém o poder. O distanciamento da câmera é menor do que na primeira cena analisada, sem contar que o escuro da noite na primeira em oposição à claridade do dia na segunda, incidindo sobre as roupas brancas da maioria das pessoas da multidão, confere à segunda cena uma valorização da multidão que tem o mesmo perfil de Zé do Burro.

A terceira cena que será trazida aqui para a análise representa o momento em que a cruz em que Zé do Burro foi colocado (a cruz de sua promessa) aproxima-se da porta frontal da Igreja de Santa Bárbara. A diferença quanto ao ponto de vista é consequência, mais uma vez, da posição da câmera. Se nas outras cenas a câmera estava atrás da multidão e distante dela, neste quadro a câmera está posicionada no ponto de vista da porta da Igreja e na frente dos homens que carregam a cruz e da própria cruz em que Zé do Burro é carregado. Mais do que isso: se nas cenas anteriores, a câmera estabelece um ponto de vista em que a cena é vista de cima para baixo, nesta cena a cruz é vista de baixo para cima, valorizando a própria cruz e Zé de Burro, deitado nela.

Figura 3: Cena Relação metafórica à cruz de Cristo



Fonte: *O Pagador de Promessas*. Direção: Anselmo Duarte (1962).

O ângulo em que câmera captura a imagem da cruz se movimentando em direção à porta da Igreja coloca-a quase em posição perpendicular ao espectador, aludindo à cruz de Cristo, fincada no Monte Calvário. Novamente uma metonímia entre a figura de Zé do Burro, homem simples e desprezado pelas autoridades civis e religiosas, e Jesus Cristo, pregador vindo de uma região de homens simples, desprezado pelas autoridades civis e religiosas de seu povo e de sua época.

Finalmente, na quarta cena a ser analisada, a câmera fica em ângulo ainda mais abaixo da cruz, fazendo com que se possa ver a fachada da Igreja de cabeça para baixo. O ponto de vista da câmera inverte, nesse momento do filme, a monumentalidade do templo e do que ele simboliza da Igreja Católica como instituição e do poder civil a ela solidário.

Figura 4: Cena Poder da Igreja Católica



Fonte: *O Pagador de Promessas*. Direção: Anselmo Duarte (1962)

Do ponto de vista do conceito bakhtiniano, pode-se perceber diálogos entre os elementos das cenas, o ponto de vista da câmera e as visões de mundo que estão simbolizadas e denunciadas na narrativa do filme. Ao aludir à cruz e à morte de Jesus, estabelecendo algumas condições de semelhança entre os contextos de sacrifício, injustiça e exclusão social em ambas as figuras, o olhar da equipe autoral, materializado pelo posicionamento da câmera (entre outros elementos), faz o espectador ver a narrativa de um lugar para onde a imagem, por meio do enquadramento, o transporta.

As instâncias dialógicas são várias. A monumentalidade da escadaria é um signo arquitetural, que, junto à condição do templo de estar no alto, constitui uma vontade discursiva da Igreja de mostrar seu poder, seu domínio. Ao construir a cena utilizando um plano bastante aberto, colocando Zé do Burro e sua cruz dissolvidos na grandiosidade da escadaria, a equipe autoral dialoga com essa vontade discursiva da construção física e do papel social que Igreja se atribui. O diálogo se dá, portanto, em uma primeira instância entre os sentidos de poder, presentes no cotidiano das pessoas, na vivência social e os sentidos produzidos na narrativa fílmica.

A partir desse diálogo com o exterior do texto fílmico, instaura-se um diálogo interno. Há a construção de um continuum, uma gradação que vai refratando esses sentidos produzidos a partir da dureza das pedras, do cimento, dos elementos da construção física do templo como marca do poder espiritual e político da Igreja. A escadaria, na sequência, passa a ser mostrada como um espaço repleto de pessoas, que a preenchem enquanto espaço. Nesse momento do filme, ainda o espectador se depara com a monumentalidade, mas o ponto de fuga da perspectiva da cena é construída pela multidão, pelo elemento *humano*. Há, portanto, um

diálogo com a monumentalidade do vazio da escadaria. Além disso, outro contraste é com luz. Na primeira cena analisada (figura 1), é noite, e a escadaria e o templo são visualizados *escuros*, com a iluminação dos postes. Já a cena da figura 2 apresenta iluminação diurna, destacada pelas roupas brancas das pessoas da multidão.

Após a morte de Zé do Burro, a instância de diálogo intensifica esse *continuum*. As pessoas colocam Zé do Burro sobre a cruz e a carregam (figura 3), forçando a entrada na Igreja. O dialógico se constrói na própria narrativa, com um diálogo entre o domínio espiritual e político e a mobilização das pessoas como um enfrentamento. Há um reconhecimento e uma identificação das pessoas com os sentidos da tentativa de Zé do Burro pagar sua promessa. O gesto de colocá-lo sobre a cruz e entrar no templo estabelece um diálogo entre a aceitação passiva da autoridade eclesiástica e civil (articuladas como poderes) e uma tomada de posição, um ato (postupok) que se responsabiliza e enfrenta o poder estabelecido.

Se nas duas primeiras cenas aqui citadas, o espectador está distante e atrás, mas acompanhando Zé do Burro com o olhar, nas duas últimas, o olhar da câmera – que traz o espectador para a porta da Igreja - faz confrontar a cruz com Zé do Burro forçando passagem para entrar no templo, juntamente com os capoeiristas e com as baianas com roupas do candomblé. É desse lugar, na última cena que se estabelece um diálogo com a monumentalidade inicial da fachada do templo. Zé do Burro morto, carregado na cruz de sua promessa – de seu sacrifício, tanto inicial quanto final – pelos companheiros de exclusão, faz o olhar o espectador (re)ver a monumentalidade e a importância que a fachada majestosa do templo simbolizam, faz o espectador vê-la de cabeça para baixo, sendo ultrapassada, sobreposta pela cruz, pela imagem sombreada e em penumbra da cruz.

Analisar as cenas, a partir de uma perspectiva dialógica, pode favorecer a adoção de metodologias de ensino voltadas para a formação de leitores que efetivamente interagem com o texto. Recortar algumas cenas do filme e analisar seus processos de organização pode contribuir para a educação do olhar, em uma perspectiva interacionista, ou seja, que considera as condições de produção, o projeto de dizer, a relação entre interlocutores. Nessa perspectiva, o trabalho com texto não verbal, empreendido em uma perspectiva dialógica, pode favorecer o deslocamento do aluno de uma posição de espectador para uma posição de sujeito ativo.

A criação de situações didáticas que mobilizem para a indagação dos sentidos, para a exploração das semioses, para a escuta das várias vozes que polifonicamente são tecidas no filme pode ressignificar metodologias de ensino voltadas para uma perspectiva de que a leitura é produção e não reconhecimento de sentido, é um ato dialógico que requer a compreensão dos

diferentes recursos semióticos indiciadores de sentidos e comporta uma reação ao que o autor/produtor enuncia, implicando, então, uma resposta.

Considerações Finais

O objetivo desse artigo foi apresentar algumas possibilidades de se conceber o trabalho com leitura de imagens em sala de aula como uma atividade necessária e importante para o aprofundamento da discussão sobre leitura, leitura de imagens, colocando a perspectiva de análise sob o ponto de vista do conceito de diálogo, do Círculo de Bakhtin.

Pôde-se ver que a posição ocupada pelo sujeito enunciador interfere no lugar a ser ocupado pelo sujeito-leitor em uma situação concreta de leitura. Mais do que isso, espera-se que se tenha mostrado não somente algumas especificidades da linguagem visual de filmes, mas a importância dos filmes dentro de um trabalho que dê conta dos múltiplos aspectos da leitura.

Pode parecer banal discutir a mudança de posição da câmera, a iluminação de uma cena, o tamanho de uma personagem em uma tomada, dentro de um filme. Para além das necessidades de conhecimento de uma linguagem intensamente presente no cotidiano das nossas sociedades há mais de um século, cabe, como um último apontamento, destacar que o olhar de cada pessoa para as cenas de um filme é (re)composto continuamente pelas vozes em diálogo das sociedades, das culturas e das visões de mundo que formam o espaço dentro do qual o sujeito vai (re)criando sua identidade. Para Di Fanti (2005), a língua se materializa em vozes sociais que se cruzam de diferentes modos. “Há linguagens de momentos, de lugares transitórios, que possuem estrutura e finalidades próprias a determinados contextos. A linguagem, assim, está em movimento, ou seja, há uma orquestração discursiva que a constitui” (p. 103).

Pensar cada ato de leitura como uma réplica do sujeito a esses outros olhares (seus mesmos, em outros momentos e também de outros sujeitos) é empreender uma trajetória de fortalecimento de um trabalho mais amplo e mais eticamente responsável – enquanto trabalho também com o lugar do cidadão – na sala de aula.

Referências

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. *A estética do filme*. Trad. Marina Appenzeller. 8 ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, vol.7, n.1 e 2, Juiz de Fora, UFJF, 2005.

FERREIRA, C. *O cinema e a sala: apreciação e leitura fílmica*. 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69352>. Acesso em 06 de maio de 2018.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a08.pdf>> Acesso em maio 2018.

PAULA, N. *Vôo cego do ator no cinema brasileiro: experiências e in experiências especializadas*. São Paulo: Annablume: FUMEC, 2001.

O PAGADOR DE PROMESSAS. Ficha Técnica. Disponível em <http://adorocinema.com.br>. Acesso em 21 de maio de 2015.

_____. Direção: Anselmo Duarte. Produção: Cinedistri. Intérpretes: Leonardo Villar; Glória Menezes; Dionísio Azevedo; Geraldo del Rey e outros. Autor da obra original: Dias Gomes. Dialoguista: Dias Gomes. Roteirista: Anselmo Duarte. Embrafilme, 1962. DVD (97 min), son., color.

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

STAM, R. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992 (Série Temas, Vol. 20).

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. do russo: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

DIALOGISMO E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE INGLÊS COM ESTUDANTES VISUAIS (SURDOS) E OUVINTES

Márcia de Moura Gonçalves-Penna¹
Simone de Jesus Padilha²

RESUMO: No presente artigo, apresentamos e discutimos alguns enunciados produzidos por participantes visuais (surdos) e ouvintes em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira numa universidade brasileira. Para tanto, levamos em consideração a concepção dialógica da linguagem, de acordo com as contribuições teóricas de Bakhtin e do Círculo (1929, 1953), a proposição de gêneros discursivos como megainstrumento de Schneuwly (1994), e a noção de sujeito visual conforme propõe Duarte (2016). Neste recorte, discutimos a construção de enunciados da esfera escrita nas línguas inglesa e portuguesa pelos participantes do curso e, também, os trazidos pela professora em *slides* para apresentação do conteúdo de ensino. Além disso, discutimos o uso da Língua Brasileira de Sinais para o ensino de inglês como língua estrangeira. A análise nos informa que os enunciados orais e escritos produzidos pelos participantes se constituíram, em sua materialidade, por línguas em contato, demonstrando que a aprendizagem de uma língua estrangeira é tecida nos fios dialógicos dos discursos. Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Relendo Bakhtin- REBAK/PPGEL/UFMT.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Aprendizagem de Inglês. Sujeito Visual (surdo). Interação. Gêneros do Discurso.

ABSTRACT: This article aims at presenting and discussing some written utterances by visual (deaf) and hearing participants of an English as a foreign language classroom at a Brazilian university. This study is based on the dialogical conception of language according to the theoretical contributions of Bakhtin and the Circle (1929, 1953), the proposition of genre as a megainstrument by Schneuwly (1994), and the notion of visual person as proposed by Duarte (2016). In this clipping, we discuss the construction of written utterances produced both in English and Portuguese during the class by its participants, and those brought by the teacher in slides to introduce the teaching contents. We also discuss the use of Brazilian Sign Language for teaching English as a foreign language. The analysis informs that the oral and written utterances produced by the participants were constituted by languages in contact, demonstrating that the learning of a foreign language is woven in the dialogical strands of discourse. This research is related to the REBAK Research Group, PPGEL / UFMT.

KEYWORDS: Dialogism. English learning. Seeing Person. Interaction. Discourse Genres.

¹ Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL, UFMT, Cuiabá -MT, Brasil. Membro dos grupos e pesquisa REBAK e REBAK Sentidos. E-mail: mmgpenna@gmail.com.

² Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL, UFMT, Cuiabá- MT, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Relendo Bakhtin - REBAK. Bolsista CAPES/UFES. E-mail: simonejpl@gmail.com.

Introdução

O enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles.

(VOLOSHINOV; BAKHTIN)

Compreender a sala de aula de língua estrangeira e os processos de ensino e aprendizagem envolvendo participantes que ouvem, falam, escrevem e leem uma língua³, seja em escola pública ou privada, ou no ensino fundamental, médio ou superior, tem sido o objetivo maior de linguistas aplicados nas últimas décadas (ASSIS PETERSON; SILVA, 2009; SANTOS; ASSIS-PETERSON, 2012; ALMEIDA FILHO, 2014; PAIVA, 2018, entre outros). Entretanto, essa área de pesquisa tem aberto um importante campo de investigação que é a sala de aula de línguas estrangeiras para sujeitos visuais, conforme denomina Duarte (2016) as pessoas que usam a língua espaço-visual para comunicação face a face em suas interações com os interlocutores na vida social, sendo essa a sua primeira língua⁴ (L1).

Em nossa pesquisa de doutoramento, um dos aspectos que estão sendo investigados sobre a sala de aula é como se constituem as interações verbais entre participantes ouvintes e visuais e de que modo essas enunciações refletem os processos de ensino-aprendizado de língua inglesa. A epígrafe que introduz esse trabalho relaciona os interlocutores em um dado contexto social com as construções de sentido feitas por cada um deles nas trocas verbais. Esse pensamento bakhtiniano e do Círculo a respeito das relações dialógicas e das interações está na base da sua concepção de linguagem sobre as quais iremos nos ancorar na realização deste estudo.

O propósito da análise que desenvolveremos neste artigo é apresentar e discutir alguns registros de atos comunicativos de participantes de um curso de inglês oferecido para estudantes visuais e ouvintes em uma universidade pública brasileira. Que línguas foram usadas nas trocas verbais? Em quais modalidades (oral, escrita, sinalizada) os enunciados foram produzidos? Essas escolhas eram situacionais? Qual é a importância, para prática docente, da compreensão de como se constitui o intercâmbio verbal entre visuais e ouvintes em situações concretas de

³ *Ouvinte* é a denominação usada pela comunidade visual para se referir à pessoa que ouve e oraliza e cuja língua materna é oral-auditiva.

⁴ Duarte (2016) ressalta que há visuais cuja língua materna, ainda na infância, é o português devido à sua convivência com a família que usa um português gestual e não a Libras. Nesse sentido, quando o visual passa a se apropriar da Libras e a usá-la para comunicação, essa torna-se sua L1. Assim, daremos preferência ao termo L1 ao de língua materna. A L1 do visuais no Brasil é a Língua de Sinais Brasileira (Libras).

uso da linguagem em sala de aula? A nosso ver, essas questões são relevantes para professores de línguas estrangeiras, uma vez que envolvem fatores que estão na base das relações de construção de sentido em sala de aula e caracterizam todo o processo de ensino-aprendizado, conforme discutiremos adiante.

Para tanto, na próxima seção, apresentaremos o contexto de ensino em que o curso foi realizado e sua organização. Em seguida, apresentaremos os registros de enunciados obtidos durante algumas aulas e os discutiremos à luz dos pressupostos teóricos sobre a linguagem, conforme propõem Bakhtin e o Círculo.

O curso de inglês para o sujeito visual

Em 2015, coordenamos um Projeto Piloto vinculado ao Programa de Tutoria de uma Universidade Federal Brasileira e cujo nome “Curso de Inglês para o Acadêmico Surdo” refletia o objetivo geral da proposta. Esse Projeto Piloto foi desenvolvido em um contexto de grande fomento do ensino de inglês na universidade onde atuávamos, naquela ocasião, como Coordenadora Pedagógica do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), que tem atendido a comunidade acadêmica com ensino de inglês e aplicação do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).

O curso foi desenvolvido no período de março a maio de 2015, contando com a inscrição e participação de 7 acadêmicos, sendo 5 visuais e 2 ouvintes. A aluna tutora, ouvinte, era fluente em LIBRAS e em inglês. Por ter morado 12 anos nos Estados Unidos da América e por possuir o *Teaching English as a Second Language Certificate* (TESOL), consideramos a aluna apta a participar como professora desse projeto piloto. Contamos, ainda, com a colaboração e participação de uma *English Teaching Assistant* (ETA) norte-americana, que veio para UFMT vinculada ao programa Idiomas sem Fronteiras pela Fundação Fullbright. Enquanto cursava a faculdade no *College of New Jersey* (EUA), a ETA fez a disciplina *Communication Disorders and Deaf Studies* e tinha conhecimento da Língua Americana de Sinais e um pouco da cultura surda, o que a tornou apta a participar do Projeto como colaboradora, atuando em parceria com a aluna tutora. Quanto aos alunos do curso, todos os participantes eram estudantes do 3º semestre do Curso de Letras LIBRAS da UFMT.

A proposta original para esse Projeto Piloto foi desenvolver a prática de leitura e escrita em inglês tendo o gênero discursivo, de viés bakhtiniano, como megainstrumento

(SCHNEUWLY, 2004) ou objeto de ensino. Assim, o conteúdo programático foi organizado a partir de diferentes gêneros do cotidiano, cujo critério de seleção inicial foi que contivessem estruturas da língua como vocabulário e itens gramaticais em nível iniciante, equivalente ao nível A1 do Quadro Comum Europeu. Tendo tomado essas primeiras decisões que implicariam na escolha adequada do conteúdo programático, o próximo passo que tomamos foi pensar em gêneros escritos e, dentre esses, aqueles usados no cotidiano que tivessem conteúdos temáticos relacionados a dados pessoais, escolares ou de trabalho, ou sobre o corpo, por exemplo. O Projeto/Curso teve duração de 30h/aula e os registros dos enunciados que apresentaremos neste estudo são do acervo de fotos dessa sala de aula.

Dialogismo e interação verbal: um estudo de enunciações

A compreensão amadurece apenas na resposta.

(BAKHTIN)

Para Bakhtin (2011), é na relação com a alteridade, com o outro, que os indivíduos se constituem. Constituímo-nos e nos transformamos nos atos de interpretação e compreensão em que a palavra, o enunciado alheio se faz presente. Isso posto, posicionamo-nos nesta discussão como docentes e pesquisadoras cujas visões em torno do ensino-aprendizado de inglês como língua estrangeira foram se elaborando ao longo dos anos a partir de relações dialógicas e valorativas com outros professores e pesquisadores que têm investigado a sala de aula para pessoas ouvintes.

O contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para ouvintes é permeado por ações de linguagem que objetivam tanto aprender uma língua, como aprender sobre essa língua-alvo⁵, ou mesmo, sobre questões ideológicas relacionadas a seus usos. Além disso, não somente a academia apregoa que ensinar uma língua estrangeira usando-a nas interações face a face entre os participantes do curso, tanto nas trocas livres como nas planejadas, é mais eficaz para aprendizagem, como o próprio senso comum abraça o discurso de que o que importa é “falar” inglês, que a aula precisa ser dinâmica e divertida e que nela todos devem interagir na língua-alvo (GONÇALVES-PENNA, 2008; SOUZA, 2010).

⁵ Língua-alvo é o termo usado para designar a língua objeto de ensino e aprendizagem.

A noção de alteridade se relaciona com essas valorações, com a ideologia, com as muitas vozes sociais que vão nos constituindo permanentemente como sujeitos sociais ouvintes, neste caso, a grande maioria dos cidadãos brasileiros. Historicamente, nossas salas de aula têm tido, até o início desta década, somente estudantes ouvintes e, conseqüentemente, nossa identidade docente tem sido construída e permeada pelos discursos em torno dos processos de ensino voltados para esses sujeitos. Entretanto, os bancos escolares em todos os níveis de ensino no Brasil estão recebendo estudantes visuais em resposta às políticas educacionais e pelo reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como língua de comunicação dos visuais.

Do lugar social de onde falamos como professora de inglês, estamos nos deixando transformar através do outro que são os estudantes visuais com os quais convivemos no referido Projeto Piloto que coordenamos. Segundo CATARINO *et al.* (2015, p. 841), “essa visão de alteridade permite que as marcas do outro apareçam na atividade docente, de maneira a transformá-la e obrigá-la a falar de outro modo, com outra linguagem, outros caminhos”.

Além disso, considerando a alteridade como constitutiva da pesquisa, ela assume uma dimensão de estranheza, causada pelo distanciamento do pesquisador que “abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26). É esse posicionamento exotópico que permite a possibilidade de diálogo entre o pesquisador e o outro em uma análise dialógica, em um estudo da linguagem cujas particularidades apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído.

Duarte (2016, p.28) ressalta que os sujeitos visuais foram e ainda são marcados pelas condições físicas da ausência de audição, pela sua condição física/biológica. Devido essa questão, até o ano 2002, as propostas educativas relacionadas a eles foram desenvolvidas nos espaços escolares das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil. O percurso de superações e conquistas do povo visual brasileiro nos estudos da cultura, da identidade, da língua e da educação é amplamente discutido nos trabalhos de Quadros (1997; 2005), Skliar (1998), Lopes (1998), Perlin (1998, 2004), Karnopp (2005), Dias (2010), entre outros, mas sua discussão aqui foge ao escopo deste trabalho. Para nós, interessa-nos o resultado dessas conquistas que é o fato de atualmente pessoas visuais ocuparem os bancos universitários e desejarem, como lhes é por direito, ocupar, também, os bancos das salas de aula de inglês.

Para tanto, necessário se faz, a nosso ver, tomar cada aula como um enunciado em que o docente, em sua autoria responsável na tessitura das ações de linguagem em aula, constrói, nas interações ali tecidas entre os participantes, uma arquitetônica única, singular, que reflete e

refrata os sujeitos, as línguas. Para Bakhtin (2010), a arquitetônica é a estruturação do discurso, sempre relativamente estável, que une e integra o material, a forma e o conteúdo em um tempo e espaço, imbuindo, no devir, o enunciado com sentidos que serão construídos nas relações dialógicas entre os sujeitos. Destarte, acreditamos que a arquitetônica da aula de inglês se diferencia em forma e conteúdo da aula para ouvintes. Na aula para visuais, a sua forma está vinculada à composição cujo acabamento é centrado na visualidade; quanto ao conteúdo, o foco é o uso dos gêneros do discurso na modalidade escrita com os quais o sujeito visual estabelecerá relações dialógicas com as vozes das outras pessoas, dos grupos sociais, de suas opiniões e posicionamentos.

Relendo a filosofia bakhtiniana a respeito da escrita, Bubnova (2011, p.269) acredita que “Bakhtin não trata a oralidade como um domínio à parte da escrita, e não faz uma drástica divisão entre cultura oral e a cultura escrita como dois âmbitos contrastantes”. Nessa perspectiva, o autor distingue os gêneros discursivos primários, principalmente os orais, e os secundários, que pertencem à esfera da comunicação discursiva escrita. É nos usos da língua, na produção dinâmica dos sentidos entre os interlocutores, e não na oralidade ou na escrita, que são construídas as posições ideológicas, éticas. Para a autora, “desse ponto de vista, a escrita é a transcrição codificada das vozes, capaz de transmitir os sentidos desse diálogo ontológico - posto que, segundo Bakhtin, ser é comunicar-se dialogicamente” (BUBNOVA, 2011, p.270).

Com relação à oralidade em sala de aula, é comum observarmos, principalmente em cursos de idiomas para ouvintes que, desde o nível elementar, o professor procura usar o inglês para mediar o ensino, e recorre à primeira língua, nesse caso o português, para facilitar o entendimento em alguma explicação. Diferentemente, nossa proposta é que o ensino de inglês para o visual deverá atender à visualidade desse estudante por meio do uso da Língua de Sinais Brasileira nas trocas verbais que requeiram interação face a face, a fim de promover a construção de sentidos em um processo de compreensão ativa dos enunciados ali realizados entre os participantes da aula.

Segundo a noção de compreensão ativa em Bakhtin (2010, p.91), a orientação do falante é sempre para o mundo particular do seu interlocutor, em que, ao penetrar “no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem”. Fazendo uma relação com a epígrafe que abre esta seção, o ato responsável do professor em suas enunciações deverá estar direcionado ao seu interlocutor visual, criando nele um terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. Para Bakhtin (2010, p. 90-91), “a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a

outra”. Essa compreensão “de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido” é que enriquece o interlocutor de novos elementos, é por meio dessa compreensão em língua de sinais que se constitui o sujeito visual, que ele conta para construção de sua aprendizagem em uma língua estrangeira.

O uso da Libras pelo visual em nada prejudica o seu aprendizado do inglês. Conforme o pensamento bakhtiniano, a interação é orientada para uma enunciação e, portanto, a construção de sentidos sobre o inglês é feita nas interações face a face, seja usando a Libras como mediadora do processo de ensino-aprendizado entre professores e estudantes, seja nas atividades em grupo ou em dupla que visem à construção de sentidos sobre a língua-alvo. Ademais, o ato de sinalizar do visual com seu interlocutor reflete o modo como ele aprende, o modo como ele realiza a elaboração dialógica *na e pela* linguagem em uso. Para Bakhtin, “a consciência adquire forma e existência no signo ideológico e toda atividade mental, enquanto discurso interior, somente pode realizar-se a partir de uma orientação social” (GEGE, 2009, p.17).

O ensino bilíngue, isto é, realizado por meio da Libras, garante ao estudante visual que os conteúdos de qualquer disciplina sejam ministrados em língua de sinais. Nesse sentido, destacamos uma reflexão de Machado (2011, p.6) sobre a formação de professores e sua relação com os estudantes visuais:

A presença recente da língua de sinais na educação, como disciplina obrigatória nas licenciaturas, nos cursos de fonoaudiologia e como direito de educação bilíngue para os surdos, aponta aos profissionais, uma série de questionamentos, inquietudes e desafios frente ao contexto educacional. Muitas indagações e polêmicas despertaram entre os profissionais, pois se introduziu um novo olhar sobre a pedagogia, não somente a oral-auditiva, mas a pedagogia viso espacial, no processo de ensino e aprendizagem; uma ruptura de paradigmas. (...) Alunos surdos usuários da ‘Libras’ e em processo de aquisição da mesma, estão no ensino regular em diferentes níveis de ensino. Entretanto, a questão não é somente os professores saberem que os alunos são diferentes, no caso dos alunos surdos e dos professores ouvintes, é poder estabelecer uma comunicação significativa e que promova relações afetivas e efetivas de diálogos e aproximações entre as fronteiras do ouvir e não ouvir. É importante lembrarmos que para os surdos é vital que a sociedade reconheça que a língua brasileira de sinais na vida desta comunidade representa a liberdade de expressarem-se e sentirem-se identificados e valorizados (MACHADO, 2011, p. 06).

A nosso ver, *as fronteiras do ouvir e não ouvir* a que se refere Machado distingue capacidades linguísticas que nos informam modos de aprendizagem. Para Bakhtin, não se separa o sujeito da língua que o constitui ideologicamente (SOUZA; PADILHA, 2017, p.132). Nesse sentido, na sala de aula que visa ao ensino de inglês para o sujeito visual, os usos de linguagem no contexto de ensino devem, a nosso ver, ser considerados quanto à pluralidade das

línguas (Libras, português e inglês), assim como, também, devem ser levados em conta os diferentes modos (sinalizados, escritos e oralizados) em que são produzidos. WILCOX; WILCOX (1991, p.24) afirmam que uma língua está em relação a outras línguas quanto à sua modalidade. Nesse sentido, as línguas orais-auditivas tais como o inglês, francês, espanhol, japonês, árabe, etc. podem ser representadas nas modalidades oral e escrita. Da mesma forma, as línguas viso-espaciais podem ser representadas nas modalidades sinalizada e escrita.

Sobre quais línguas foram usadas nas trocas verbais e em quais modalidades elas foram produzidas, veremos que a enunciação construída de maneira significativa num determinado momento social e histórico, como na sala de aula, surge das réplicas, do diálogo. As concepções a respeito do objeto de ensino vão se construindo, penetrando “os discursos, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas” (BAKHTIN, 2010, p. 86).

No curso de inglês para visuais, como comentamos anteriormente, o gênero discursivo visto como megainstrumento, conforme propõe Schneuwly (2004), foi objeto de ensino da língua inglesa. Para Bakhtin (2011, p.283), aprender a falar significa aprender a construir enunciados e “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais”. Assim, o objetivo de aprendizagem do curso foi apresentar o gênero e discutir a respeito dele questões, tais como, seus contextos de produção e circulação, seu conteúdo temático, sua forma composicional e os aspectos linguísticos que compõem o texto. A nosso ver, em sala de aula, tomar o gênero como objeto de ensino requer, no ato responsável do professor, a condução do estudante por caminhos que o levem a (re)conhecer a concepção dialógica da linguagem.

O conceito de dialogismo, que está no centro do pensamento bakhtiniano e do Círculo, é “ideia-mestra segundo a qual toda voz (ato) humana(o) envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/discurso” (SOBRAL, 2009, p.33). Nesse sentido, todo falante é um respondente porque

sua fala pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes, com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p.272).

As relações dialógicas são constitutivas da interação entre sujeitos no intercâmbio verbal e, é nesse intercâmbio, por sua vez, que as enunciações se constituem em enunciados. Como unidade da comunicação discursiva, “intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações” (BAKHTIN,

2011, p.278). É por meio da linguagem que, na sala de aula, professores e estudantes em suas interações tecem discursos que constroem todo o processo de ensino e aprendizado.

É por meio dos gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados, que empregamos a língua. Nas aulas de inglês para o sujeito visual, as trocas verbais, sempre situacionais, se caracterizaram por enunciações em diferentes gêneros: o diálogo, forma textual propriamente dita, os *slides* preparados pela professora, a exposição dialogada com uso do quadro branco como suporte para o registro escrito, dentre outros.

Na aula para o sujeito visual, a escolha dos *slides* para aula de inglês requer do professor um cuidado especial, uma vez que ele é usado como coadjuvante da fala do professor. Esse cuidado deve ocorrer porque os *slides* trazem imagens da esfera escrita (gravuras, gráficos, etc.), e o sujeito visual terá dificuldade em interagir com elas e com o professor ou com o intérprete que estará sinalizando em Libras a respeito dessas imagens. Os *slides*, como um tipo de enunciado, refletem um planejamento discursivo do professor, e sua finalidade é a de organizar a sequência de conteúdos temáticos a serem apresentados e discutidos entre os participantes.

Muito utilizado em sala de aula na atualidade, nas aulas de inglês do curso piloto para os visuais que oferecemos, o seu conteúdo temático foi sobre os gêneros discursivos do cotidiano da esfera escrita em inglês, tais como, *the identity card, the calendar, the Picture dictionary, the weather forecast*, dentre outros. Por sua construção composicional, podendo conter signos verbais e não verbais, o uso do *slide* é situacional, pois sua finalidade como enunciado é mediar as enunciações em Libras entre professor e o sujeito visual. Em uma aula sobre o gênero *Picture dictionary*, a professora, a partir das imagens projetadas pelo *datashow*, foi costurando fios discursivos dos participantes a respeito do dicionário, deixando que cada um, ao mesmo tempo em que emitia sua opinião, também se deixava constituir pelos valores atribuídos a esse gênero. Exemplos de dois *slides* elaborados pela professora:

Figura 1



Fonte: acervo particular.

Figura 2



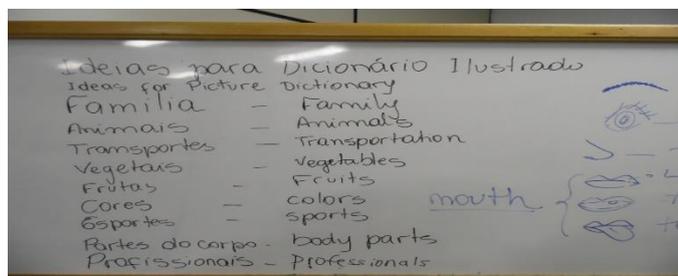
Fonte: acervo particular.

Segundo Sobral (2010, p. 35), em seu cunho filosófico, o “dialogismo designa a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos”. A nossa constituição como sujeito social se concretiza nas nossas relações dialógicas e elas refletem o modo como aprendemos, como criamos sentidos na vida social. Os acordos de sentidos entre sujeitos se concretizam *no e pelo* discurso e, no processo de ensino-aprendizado do inglês pelo sujeito visual, a interação por meio da Libras os permite agir como sujeitos sociais em um processo de produção e compreensão ativa de enunciados.

Outro gênero discursivo típico de sala de aula é a exposição dialogada. Nela, os diálogos construídos nas interações face a face são constituídos por réplicas em condições da comunicação discursiva imediata entre professor e estudantes. Ao longo da exposição dialogada, um suporte frequentemente usado pelos professores para o registro escrito das ideias e formas da língua, material das enunciações, é o quadro branco.

Apresentamos, abaixo, o registro de um enunciado registrado no quadro branco de uma aula de inglês para o sujeito visual.

Figura 3



Fonte: acervo particular.

Esse enunciado foi construído durante uma atividade proposta pela professora envolvendo a produção, pelos estudantes, de um *Picture dictionary*. Antes de cada um iniciar a confecção do seu dicionário, a turma iria decidir, em conjunto, as categorias que poderiam compor as seções do dicionário. À medida que os alunos foram sugerindo, a professora foi registrando primeiramente em português e, em seguida, em inglês, essas categorias. Foram escolhidas: *family, animals, transportation, vegetables, fruits, colors, sports, body parts, professionals*. Considerando a sua materialidade linguística, observamos que essas enunciações refletem processos de ensino-aprendizagem amparados na produção de enunciados escritos em inglês e português. Acreditamos que o uso do português, segunda língua dos visuais, contribuiu para aprendizagem do inglês na medida em que os interlocutores acharam necessário o seu uso para estabelecer acordos de sentido.

Relendo a visão de linguagem bakhtiniana, segundo Sobral (2010, p.40), o “Círculo concebe o sentido como fruto da interação, de cunho dialógico”. Essa noção, em sentido amplo, trata do fundamento do sentido que é a relação entre os sujeitos que pode ocorrer em diferentes níveis, mesmo além do plano da relação face a face. Esses níveis podem ocorrer em trocas verbais imediatas, no nível de práticas sociais, institucionais e mesmo no nível do horizonte social. Este artigo é uma resposta, é fruto dos sentidos que construímos em nossa interação com os participantes do curso de inglês para o sujeito visual.

Considerações finais

Este artigo, cujo tema central discute o ensino de inglês para o sujeito visual no contexto do ensino superior, constitui uma reflexão de grande relevância para os estudos concernentes à formação do professor de inglês como língua estrangeira para atuar na escola inclusiva, conforme propõem as políticas educacionais que tratam sobre essa questão.

Considerando as análises apresentadas, reconhecemos que o estudante visual requer de nós professores ouvintes um olhar alteritário e responsável sobre como se caracterizam os processos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras por esse sujeito. Acreditamos fortemente que, em compreendendo como são construídos os sentidos sobre a língua-alvo pelos visuais por meio das interações em sala de aula, a escola e a universidade poderão criar contextos de aprendizagem que favoreçam não somente a sua entrada, mas também, sua permanência e conclusão dos cursos.

Esta pesquisa aponta para caminhos teórico-metodológicos para o ensino de línguas estrangeiras que em muito se diferencia das abordagens de ensino de línguas para ouvintes. Os dados refletem um impacto sobre a elaboração de um currículo centrado na compreensão e produção de enunciados, sobre a arquitetura da aula constituída pelo contato de línguas e sobre usos de linguagem que favorecem a compreensão ativa do estudante visual. Além disso, pretendemos, com este estudo, contribuir com os debates sobre educação inclusiva em um diálogo interdisciplinar com os estudos dialógicos da linguagem visto que, retomando Sobral (2010, p. 35), o “dialogismo designa a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos”.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2014, p. 11-34.

AMORIM, M. *O Pesquisador e seu Outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo, SP: Musa Editora, 2004.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N.. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética* (Teoria do romance) [1975]. 6ªed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2010.

_____. *Estética da Criação verbal* [1979]. 6ªed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2011.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, 6(1):268-280, Ago./Dez. 2011. (Versão para o português: Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli).

CATARINO, G. F. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A.; QUEIROZ, G. R. P. C. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v.21, n.4, p. 835-849, 2015.

DUARTE, A. S. *Metáforas Criativas: Processo de Aprendizagem de Ciências e Escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua pelo Estudante Visual (Surdo)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

(GEGE) GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2009.

GONÇALVES-PENNA, M. M. A Revista Escola e o discurso do entretenimento no ensino de línguas estrangeiras. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

KARNOPP, L. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2005.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

MACHADO, R.R. *Língua Brasileira de Sinais: Libras*. Ponta Grossa: UAB/NUTEAD, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Interaction and Second Language Acquisition: na ecological perspective. *Ecolinguística. Revista Brasileira de ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)*, N.4, V. 1, P. 76-90, 2018.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

_____. O lugar da cultura surda. In: LOPES, M. C.; THOMA, A. da S.(Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

_____. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

SANTOS, D. A. G.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ensino de inglês na escola pública: revolvendo crenças e aerando discurso. *Revista Ecos*, Cáceres, v.13, p. 179-204, 2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas [1994]. In: ROJO, R. H.; CORDEIRO, G. S.(Orgs.). *Gêneros Orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SKLIAR, C. A forma visual de entender o mundo. *Educação para todos: revista especial*. Curitiba, PR: SEED / DEE, 1998.

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

SOUZA, S. A.; PADILHA, S. J. Laboratório de Aprendizagem Avançada: identidade e alteridade na construção da aprendizagem do estudante surdo no AEE/Ensino Superior. In: SILVA, S. S. O. (Org.). *Formação de Professores para uma Sociedade Inclusiva*. Curitiba: Appris Editora, 2017, p. 131-147.

SOUZA, V. G. Vozes que circulam entre a teoria e a prática de professores de inglês da rede pública estadual. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

WILCOX, S.; WILCOX, P. *Learning to see: American Sign Language as a Second Language*. Englewood Cliffs, NJ: Center for Applied Linguistics & Prentice Hall Inc, 1991.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M.. Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

O INGRESSO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

Alessandra Avila Martins¹

Cíntia da Silva Rodrigues²

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu a partir da necessidade de oferecer uma oportunidade para pessoas que não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na modalidade regular. Surge como uma ação de estímulo aos jovens e adultos, proporcionando seu regresso à sala de aula. Porém, em nosso país o perfil de aluno de EJA foi construído com valores negativos, já que se reveste de vozes sociais, as quais afirmam com frequência que o aluno dessa modalidade de ensino é “atrasado”, com dificuldades de aprendizagem e sem perspectivas de prosseguir com os estudos. A partir dessa voz, o presente artigo tem por objetivo analisar as vozes sociais/discursivas que estão em diálogo com a voz que imprime um tom negativo à modalidade em questão. Para tanto, foram analisadas as vozes que emergem no entorno do ingresso na EJA de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Rio Grande/RS, sob a perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin e Círculo (1926/1976, 1929/1986, 1934-1935/1998). A pesquisa revelou uma supervalorização dos estudos por parte dos sujeitos pesquisados, os quais têm o Ensino Superior como meta.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Dialogismo. Vozes Sociais Discursivas.

ABSTRACT: “EJA” stands for “Educação de Jovens e Adultos”, which means Education for Young and Adults. It is a modality of education that came to exist due to the need to offer an opportunity of studies for those who had not finished Elementary or High School regularly. Therefore, it emerges as a stimulating action in favor of the young and the adult students, because it provides their return to the classroom. Despite that, the EJA student’s profile has been built under negative values, since the social/discursive voices constantly affirm that the students who study in this modality are “late”, “backwards”, have learning difficulties and fewer perspectives of finishing their studies. From this covered in failure orientation, the present paper aims to analyze the social/discursive voices that interact with this voice that prints a negative value to the EJA modality. To do so, four texts of EJA students from a private school in Rio Grande/RS were analyzed. The analysis of the ideological signs was backed up in the Mikhail Bakhtin and Circle perspectives which reveal points of view that confront the common sense concerning what represents being an EJA student.

KEYWORDS: Education of Young and Adults. Dialogism. Discursive Social Voices.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: alessandramartins@furg.br.

² Graduada em Letras Português/Francês e Letras Português/Espanhol, Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: cintiacabeca@hotmail.com.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, é uma modalidade de ensino que tem atraído um público de pessoas mais jovens, tanto na rede pública, como na privada de ensino, abrangendo diferentes classes socioeconômicas. Como essa modalidade é realizada em menos tempo em comparação à regular, acaba por suscitar dizeres do tipo: “É para atrasados”, “É muito fraca”. Esses dizeres direcionam para uma voz negativa no entorno da EJA, pois o aluno é visto como um sujeito fracassado, que está em busca do tempo perdido, de uma aceleração de etapas escolares e do fechamento dos estudos. Seu “atraso” é justificado por desinteresse pelos estudos, evasão, repetência e dificuldades de aprendizagem, o que pode levar a EJA a ser compreendido como um depósito de “degenerados.”

Diante dessas valorações negativas, o aluno pode vir a se sentir à margem da sociedade (que supervaloriza o curso superior) e distante da Universidade, fato que motivou esta investigação. Conforme anunciamos, o social aponta que a EJA é para os “fracassados”, ou seja, tem como finalidade que o sujeito encerre os seus estudos que deixou para trás. Além de existirem discursos do senso comum, respaldados nos fatores destacados acima, paralelamente, circulam discursos que apresentam um ponto de vista contrário atrelado à voz social do término dos estudos. Sendo assim, em discordância com essa voz, está a que compreende a EJA como possibilidade de adentramento no curso superior.

Diante desse tensionamento, pretendemos investigar, por meio de dizeres, quais vozes sociais/discursivas estão no entorno do ingresso da EJA, para seis estudantes do Ensino Fundamental e Médio de uma escola privada na cidade de Rio Grande, município situado no extremo sul do Rio Grande Sul. Para chegar à análise, apresentaremos o percurso metodológico, uma breve história da EJA e o referencial teórico.

Percurso Metodológico

Como o outro, que nos (con)forma e nos constitui, é crucial na arquitetura bakhtiniana, neste artigo, dedicarmo-nos a dar voz a estudantes de EJA de uma escola particular, onde uma das pesquisadoras³ atua como docente. Em conversas informais com os alunos, verificamos que eles se expressavam pouco em relação ao fato de não estarem em uma escola regular. Diante desse silenciamento, destacamos a emergência da escuta, pois “É da escuta que emergem os processos de compreensão” (GOMES, p. 29). Sendo assim, a atividade de escuta do outro

³ As duas autoras já trabalharam em EJA particular.

possibilita realizar uma leitura dos dados sem a pretensão de apontar verdades ou certezas, mas desafios e possibilidades.

Com o intuito de ouvir os discentes, eles foram convidados a discorrer, por escrito, uma narrativa de experiência pessoal, com a seguinte proposta: “Meu ingresso no EJA”. Foi frisado que os textos não seriam corrigidos e poderiam ser escritos livremente, a fim de que os alunos ficassem despreocupados em relação a possíveis desvios de norma culta da Língua Portuguesa. Os textos foram coletados na própria escola, em turmas de Ensino Médio e de Ensino Fundamental. Essa proposta foi lançada livremente, sem nenhum tipo de incitação ou influência na produção escrita e também sem qualquer informação que identificasse esses alunos, a fim de que eles se sentissem mais à vontade.

Para análise, foram selecionados seis textos de alunos jovens, em idade inferior ao que é “esperado” de um aluno de EJA. Após a leitura dos textos e do Referencial Teórico, foi realizada uma análise minuciosa dos dizeres, objetivando à compreensão do material linguístico produzido pelos sujeitos. A partir dessa análise, foram selecionados signos ideológicos que evidenciassem as vozes sociais/discursivas que acenam para o ingresso no curso superior. Como este trabalho se movimenta pelo viés da Linguística Aplicada, o material de investigação foi analisado à luz da perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, nas datas mencionadas no resumo, particularmente, nos seguintes eixos constitutivos da linguagem: plurilinguismo linguístico, compreensão responsiva e acento de valor.

Contexto da escola pesquisada

Breve história da EJA no Brasil

Conforme Tamarozzi e Costa (2008), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado pela lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL. No ano de 1970, ganhou força e se transformou no maior movimento de alfabetização existente no país. Tal movimento atuou até o ano de 1985, quando encerrou suas atividades. O MOBRAL conseguiu reduzir apenas 7% da taxa de analfabetismo no país. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 114-115), o Movimento Brasileiro de Alfabetização tinha como objetivo “erradicar o analfabetismo em dez anos, classificado como “vergonha nacional”, nas palavras do presidente militar Médici.”

Anos mais tarde, em 1971, foi regulamentado o Ensino Supletivo, o qual surge como um grande desafio para os educadores brasileiros, em virtude de se tratar de um ensino que, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “visou se construir em uma nova concepção de

escola”. Dessa forma, o Ensino Supletivo “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (ibid). Assim, a EJA surgiu como modalidade de Educação Básica e abriu espaço para ações diferenciadas para o seu público, conforme prevê o a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Cabe salientar que o trabalho com a EJA atenta para uma educação igualitária, a qual deve centrar-se nos mais variados perfis que compõem as turmas, de modo que insira o jovem e o adulto no contexto da sociedade, valorizando sua cultura e seu conhecimento, sem desvalorizar o conhecimento trazido, para que percebam que os conteúdos já aprendidos são relevantes e que será dada continuidade e não haverá uma ruptura.

A EJA na escola estudada

A escola em estudo se situa no centro da cidade de Rio Grande/RS e tem 25 anos. No prédio em que fica a escola, funcionava um curso pré-vestibular com bastante força na região sul do Estado. O curso de EJA⁴, nos níveis Fundamental e Médio, tem como base a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) do Ministério da Educação, a qual aponta:

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania.

Dessa forma, nessa escola, são trabalhados conteúdos mais voltados para a realidade dos alunos que estão ali matriculados, tendo sempre em vista que é preciso ampliar sua participação social como sujeitos, os quais necessitam sentir-se imersos no mundo dos estudos. A escola faz um trabalho exaustivo de no que tange à autoestima, que, por diversas razões, é afetada.

As turmas são relativamente pequenas, pois há uma enorme parcela de alunos que se matriculam e começam a participar das primeiras aulas. Um tempo depois, começam a se ausentar até que evadem completamente. Atualmente, na escola em estudo, são duas turmas de Ensino Médio (uma à noite e outra pela manhã) e uma turma de Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental, há cinquenta e nove alunos matriculados, mas frequentam em torno de 40 alunos. No Ensino Médio, há um número bem menor de matriculados. Dessa forma, são 24

⁴ Além da modalidade EJA, a escola oferece cursos técnicos e preparatórios para concursos públicos.

matriculados no turno da manhã (com uma média de 20 frequentes) e 18 matriculados no turno da noite (com uma média de 14 frequentes). No Médio, a carga horária das disciplinas do campo das Linguagens está dividida da seguinte forma: duas horas/aula de Língua Portuguesa e uma hora/aula de Literatura. No Ensino Fundamental, são quatro horas/aula de Língua Portuguesa e um hora/aula de Espanhol.

Cabe salientar que a muitos desses alunos, apesar de estarem matriculados em uma escola da rede privada, são, na sua maioria, trabalhadores e oriundos da rede pública de ensino. Este dado nos permite refletir o quanto é importante concluírem os estudos, pois, para que concluam a etapa em que se encontram matriculados, realizam significativo investimento financeiro na sua formação.

Referencial Teórico

Este trabalho se movimenta por um viés que preconiza a heterogeneidade, a dinamicidade e a dialogicidade da linguagem, que fundamentam o quadro de Bakhtin e Círculo (1926/1976, 1929/1986, 1934-1935/1998). Nessa perspectiva, afirmar que a linguagem é dialógica é algo redundante, uma vez que o adjetivo *dialógico* é intrínseco a ela, pois a produção de cada enunciado estabelece um elo com outros enunciados por responder a enunciados presentes, passados e futuros.

Diante desse imbricamento que envolve os enunciados, não é possível conceber a língua como um sistema fechado. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e Volochinov (1929/1986, p. 107) explicam que, para o Objetivismo Abstrato (OA), a língua é vista como um sistema abstrato, fechado e constituído por normas imutáveis. Em síntese, a língua seria um produto pronto e acabado, transmitida de geração para geração e se situaria fora do fluxo da comunicação verbal. Tais proposições são rebatidas pelos filósofos:

Entretanto, a língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 108).

Como é impossível desvincular língua(gem) do sujeito, a perspectiva em estudo introduz a compreensão responsiva, na qual o destinatário/receptor é ativo, dialoga com seu interlocutor e com outros discursos e se constitui, na relação com o outro, por um conjunto de valores e de crenças que entram em atividade no momento da enunciação. Bakhtin (1952-1953/2003) elucida que o sujeito que está com a palavra está determinado à compreensão ativa

responsiva, pois não espera uma compreensão passiva, que somente dobre ou imite o seu pensamento. O falante espera de seu interlocutor uma “resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc” (Ibid., p. 272).

Ainda com relação ao papel do interlocutor/receptor no momento da enunciação, Bakhtin/Volochinov (1929/1986) confere garantia ao seu papel ativo, ao afirmar que ele colabora com seu interlocutor, uma vez que “o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo” (p. 93). Como a língua é uma prática social e uma forma de interação entre falantes, o papel do receptor, que se dispõe a compreender a enunciação do outro, revela o quanto ele é ativo e não passivo, visto que “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (p. 132).

Nas situações concretas de fala, em que os interlocutores participam e interagem ativamente, a palavra é um elemento fundamental, adquire sentido no momento da interação e é desprovida de neutralidade. Embora a linguagem não se reduza ao verbal nas noções estudadas pelo Círculo de Bakhtin, o pensador (1929/1986, p. 112) afirma que a palavra é sempre direcionada a um interlocutor e comporta duas faces: “ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como fato de que se dirige *para* alguém [...], sendo o território comum do locutor e do interlocutor” (p. 113).

Bakhtin (1929/1986, p. 122) aponta que toda palavra é ideológica, assim, em situação real de uso, é dotada de um acento de valor ou apreciativo. O acento de valor é transmitido por meio da entoação expressiva, que, geralmente, é determinada pela situação imediata. Os sujeitos fazem uso das palavras sob forma de signos que estão impregnados de valores sociais, quer dizer, de ideologias. Desse modo, a seleção das palavras efetuada pelos sujeitos é carregada de intencionalidade, aspecto que tem estreita relação com a entoação. Assim:

[...] um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a *própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal*. Ele encontra sua mais pura expressão na *entoação* (BAKHTIN; VOLOSHINOV,⁵1926, p. 7).

⁵ O texto consultado se chama *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica), originalmente publicado em russo, datado de 1926, assinado por V. N. Voloshinov. A tradução aqui consultada foi feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, que tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (*Discourse in life and discourse in art –concerning sociological poetics*), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York, Academic Press, 1976. Como não há numeração de páginas na tradução em português e nem data da tradução, optamos por numerá-las pela ordem em que aparecem e com data do texto original.

Para os autores (p. 7), a entoação “estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer.” Nesta obra, os autores explicitam a ampla ligação e indissociabilidade entre a entoação e o contexto extraverbal, já que a palavra solta, fora de contexto, não consegue predeterminar a entoação por meio de seu próprio conteúdo. Por exemplo, a palavra *bem*, citada pelos estudiosos (p. 8), está apta e aberta a receber entoação de alegria, de tristeza ou de desprezo, já que o que determinará a entoação é o seu contexto de uso.

Como a linguagem é de natureza social, na interação, os sujeitos entram em contato, ou melhor, são absorvidos por diferentes vozes sociais/discursivas. Bakhtin (1934-1935/1998, p. 82), ao trazer para o debate o plurilinguismo linguístico, também denominado de heteroglossia ou pluralismo linguístico, afirma que as vozes que surgem nos enunciados não se restringem a espaços fixos, podendo se sobrepor. O autor (p. 74) compreende que, no plurilinguismo, aspecto constitutivo da linguagem, as linguagens se cruzam e se interseccionam de diversas maneiras e não se excluem umas das outras. Como a linguagem não pode ser tomada como um processo pronto e acabado, as vozes que aparecem no plurilinguismo “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas.” (Ibid., p. 98). Dessa forma, todas as vozes que compõem o plurilinguismo podem ser confrontadas, complementadas e podem estar em situação de oposição e de correspondência dialógica.

A partir da escolha desses pressupostos, teceremos uma possibilidade de análise dos textos produzidos pelos sujeitos do EJA Fundamental e Médio. Esses sujeitos ativos, responsivos e dialógicos (re)significam suas vozes na concordância e na dissonância com outras vozes, o que contribui para a reflexão e para a compreensão do que é estar “fora do padrão”, no caso, fora da escola regular.

Análise: tecendo possibilidades

O título da seção se sustenta devido à proposta de discussão que orienta este trabalho. Tomamos por base as palavras de Sobral, que, em uma de suas obras, afirma que “recusamos a ideia de a ‘análise’, preferindo “uma” análise entendida como um possível entre outros possíveis (2009, p. 136).” Sendo assim, um trabalho que se compromete com a palavra do outro não prevê julgamentos do tipo: “Esta concepção de mundo é certa ou errada”. Nosso intuito é compreender que há uma diversidade de vozes sociais permeada por valores, crenças e

ideologias situadas em um contexto sócio-histórico determinado, o que implica atribuir diferentes valorações e tons aos enunciados.

Conforme mencionamos, os textos analisados são produções escritas⁶, solicitadas em aula, em um dia letivo normal, não tendo qualquer tipo de avaliação. Assim, com essa possibilidade de expressão, os sujeitos, que são sociais e altamente ativos e dialógicos, se propõem a discorrer sobre seu ingresso no curso de EJA. Na análise, utilizaremos a expressão signo ideológico, já que:

[...] os signos são ideológicos. Ideologia aqui não significa falsa consciência. Significa que todo signo é usado no discurso a partir de uma dada posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor. Não recebemos palavras neutras da língua, mas signos que vêm de pessoas reais e revelam uma valoração, ou avaliação, do que é dito. (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

Como a linguagem é aberta, inacabada e heterogênea, é possível diferentes olhares sobre o mesmo tema. De um lado, há discursos, respaldados no senso comum, que compreendem a EJA como um fim, como um lugar de fracasso. No entanto, o material pesquisado se reveste de outros valores/entonações no entorno da modalidade em estudo, como veremos. Vejamos os textos selecionados e a posterior análise:

A1⁷:Estudei até a 7ª série em escola pública, mas *peelo fato da vida ter ficado mais corrida*, decidi me inscrever no Eja.

Vejo no Eja uma grande oportunidade para quem está atrasado, ficar em dia com os estudos e *posteriormente ingressar em um curso na faculdade*. No atual momento em que vivemos, temos todos que nos agarrar em oportunidades e alimentá-las porque o hoje é o espelho do amanhã. (20 anos, EJA Fundamental)

Neste texto, vejamos de que forma o sujeito representa e valora a EJA. Primeiramente, fica evidenciado, por meio dos dizeres destacados, que é comum os alunos recorrerem a essa modalidade, quando estão em situação de vulnerabilidade social, pois, geralmente, são oriundos de famílias de baixa renda e tendem a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo, porém, muitas vezes, não conseguem conciliar as duas atividades, levando-os à evasão na escola regular e, posteriormente, à reintegração estudantil na EJA. Pelo material, evidenciamos o quanto a modalidade é vista como uma oportunidade de retomada de estudos “para quem está atrasado”, já que, como pode ser cursado em menos tempo, assegura que o sujeito fique em dia com os estudos, conforme diz o aluno.

Na sequência, o ingresso à faculdade emerge, portanto, para esse sujeito, frequentar a EJA é fruto do desejo de dar continuidade à vida estudantil, revestindo-se de um valor mais

⁶ Os textos não sofreram revisão textual.

⁷ Os textos dos alunos foram identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

positivo, que entra em diálogo, mesmo na discordância, com a valorização negativa dada à EJA. Também, o enunciado *posteriormente ingressar em um curso na faculdade* responde ao enunciado do senso comum, especialmente no Brasil, que supervaloriza o nível superior, fato que confirma que “toda enunciação [...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 98). Diante disso, há a presença de uma voz que marca positivamente a EJA, que é representada pela retomada de estudos e pela transição para o curso superior. Dessa forma, as construções realizadas pelos sujeitos, que evidenciam o diálogo pela concordância/dissonância, revelam que eles são altamente ativos, pois respondem a enunciados que valoram a EJA negativamente.

No texto a seguir, observamos o diálogo com o texto de A1, acrescido de mais um elemento: a reprovação escolar.

A2: O que me fez ingressar foi as vezes que *rodei* na minha antiga escola e aquilo ali já estava me cansando, daquela mesmisse de sempre, *eu ficando atrasada* e só crianças estudando comigo, tava ficando cansada daquilo ali, agora aqui estou bem melhor, minha vida mudou, minhas atitudes também.
Sou grata por minha avó ter me ajudado a mudar (16 anos, EJA Fundamental).

Nesta produção, a repetência escolar, expressa pelo signo ideológico *rodei*, valorado negativamente, é, também, um fator que leva ao ingresso na EJA. Como no texto anterior, a reprovação, que leva ao atraso, emerge como um fator que insere o sujeito nesse tipo de escola.

A preocupação desses sujeitos com o atraso nos estudos, apesar de jovens, é uma demanda social, ou melhor, uma imposição social, que leva à inserção no mercado de trabalho mais cedo e faz com que o aluno seja menos “mal visto” na sociedade. Paralelamente a isso, podemos perceber, como em A1, que, na EJA, emerge a voz social da oportunidade de mudança e de retomada, em diálogo com o fracasso.

A3: Meu ingresso no curso de EJA foi porque em junho de 2015 *eu parei de estudar devido a problemas pessoais*. Como quando se completa 18 já pode matricular-se no eja achei que seria mais válido terminar 2 anos em 1 e *poder fazer o superior*.

Não acho que o ensino do eja seja tão facilitado como dizem, apenas é visto resumidamente um pouco de tudo.

O EJA facilita terminar em menos tempo e assim *recuperar um pouco de tempo perdido*, de qualquer forma é algo que beneficia muito. (19 anos, EJA-Ensino Médio)

Como pontuamos que a linguagem é de natureza social e dialógica, evidenciamos que o texto acima estabelece um diálogo com A1, já que ambos expõem a necessidade de interrupção dos estudos devido a “problemas pessoais”. Dessa forma, esses enunciados materializam a voz da dificuldade de equilibrar vida pessoal e estudo. Além desse ponto de intersecção, os autores

atribuem um valor positivo à EJA, uma vez que significa uma possibilidade de retomada dos estudos e uma porta para a Universidade. Podemos perceber, assim, que esse sujeito se encontra atravessado por uma pluralidade de vozes discursivas que se cruzam e se entrelaçam.

Em mais dois textos, destacamos que a valoração positiva da EJA se materializa. Vejamos:

A4: Eu, aluno da modalidade EJA estou aqui para continuar estudando e ganhando e merecendo oportunidades que a vida proporciona, *o meu objetivo é terminar o médio e ingressar na faculdade ou fazer um curso técnico.* (18 anos, EJA- Ensino Médio)

A5: *Terminar o ensino médio o mais rápido possível.*

Iniciei o EJA pois rodei muitas vezes e parei de estudar no 1 ano para servir ao exército e agora estou focando nos estudos *para fazer Direito* (19 anos, EJA – Ensino Médio).

Os enunciados acima trazem o signo ideológico *terminar*, que ainda não havia aparecido nos textos anteriores. Como os dizeres são atrelados ao contexto, destacamos que esse signo, em alguns contextos, pode evocar a ideia de encerramento ou de fim de uma etapa. No entanto, nesse contexto de uso, o signo *terminar* foi banhado pelo sentido de travessia e de passagem, revelando que os sentidos se dissipam, refratam-se e deslizam, pois, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 132). O signo destacado ratifica que as palavras são altamente dependentes do contexto, e seus sentidos têm identidade provisória e estão à espera de um preenchimento de sentido. Esse deslizamento explicita a opacidade da linguagem e a refração de sentidos. Além disso, sublinhamos que a presença do verbo *terminar* marca um posicionamento de preocupação do produtor e estabelece elo com discursos passados, presentes e futuros.

Os enunciados *meu objetivo é terminar o médio e ingressar na faculdade ou fazer um curso técnico/ Terminar o ensino médio o mais rápido possível* dialogam com os enunciados anteriores, indo ao encontro dos pressupostos de Bakhtin (1952-1953/2003) sobre o caráter dialógico da linguagem. Em suas reflexões, o autor explicita que a experiência individual discursiva de qualquer sujeito se forma e se desenvolve a partir da interação constante e individual com enunciados de outras pessoas. Em cada uso, há uma reelaboração e uma reacentuação.

Os textos A4 e A5, como os outros, valoram o EJA de forma positiva, pois o veem como uma etapa que serve como uma ponte para novas possibilidades, acenando para o desejo de terminar o Ensino Médio e ingressar na faculdade. Essa orientação valorativa, que se dissipa e se repete, aponta para o objetivo do aluno de EJA atual, levando-nos a compreender que essa nova configuração do perfil discente não se resume a terminar os estudos básicos (Ensino

Fundamental e Ensino Médio), ou seja, esses dizeres, além de materializarem a voz discursiva da continuidade, apontam, inclusive, para qual possibilidade. Um deles explicita que é para o curso de Direito, que é um curso que possui *status* social, por formar um profissional que é respeitado e bem remunerado.

Novamente, o ingresso na Universidade emerge:

A6: O que me fez ingressar no curso de Eja foi a *pressa em concluir* o fundamental. Depois de repetir 1 ano e depois parar por mais um ano, se eu cursasse uma escola normal terminaria tarde, então decidi fazer o Eja para terminar mais rápido e *ingressar com a idade “certa” na faculdade*.

Com a leitura do material acima, podemos mostrar a relação dialógica entre os signos *pressa e ingresso* na faculdade, que explicita o anseio em concluir os estudos de forma rápida, concordando com a imposição do mundo contemporâneo, que se assenta na aceleração e na efemeridade. E, mais uma vez, os textos, produzidos por sujeitos responsivos e reais, são absorvidos pela voz social da continuidade dos estudos, materializada no signo *faculdade*, que é avaliado positivamente. Podemos afirmar que o A5 e o A6 estão em consonância, uma vez que ambos utilizam signos ideológicos - *pressa e rápido* – que atribuem à EJA um papel de “acelerador” dos estudos e, ao mesmo tempo, capaz de, em momento posterior, igualar os estudantes. Diante disso, podemos afirmar que a EJA ganha contornos distintos, pois a valoração negativa, como aceleradora dos estudos, passa a ser acentuada positivamente, visto que se configura como uma forma de entrada na Universidade. Sendo assim, o mesmo material linguístico é atualizado, renovado, por meio de valorações distintas.

Além de utilizar o signo ideológico *pressa*, o autor (A6) emprega o termo *certa*, signo que está em diálogo com o enunciado de que existe um momento correto para o ingresso na Universidade, ou seja, há uma “idade certa”. Tal dizer nos leva a refletir que, em nossa sociedade, há a divisão por faixa etária com relação às atividades que os sujeitos devem desempenhar, determinando em que momento devem ser alfabetizados, concluir a educação básica e ingressar no Ensino Superior. Além disso, o indivíduo, que está fora do padrão estabelecido, tende a ser estereotipado e marginalizado, tornando-se envolto em uma rede de valores negativos, como atrasado e fracassado. Ainda, com relação ao signo em destaque, está embutido o enunciado de que há uma “idade errada” para a entrada no curso superior, revelando que a linguagem é um espaço de tensão e de avaliação, já que os dois enunciados são revestidos de valores distintos. Conforme Faraco (2006, p. 46), ancorado na teoria bakhtiniana, o enunciado será sempre ideológico em duplo sentido: primeiro, pelo fato de que qualquer enunciado se manifesta na esfera de uma das ideologias (no interior de uma das áreas da

atividade intelectual humana); segundo, cada enunciado expõe sempre uma posição avaliativa, ou seja, não há a possibilidade da existência de um enunciado neutro, pois se reveste de uma posição axiológica.

Outro ponto que merece destaque nos textos se refere ao abandono da escola regular, situação que deve preocupar as instituições de ensino básico e superior. As justificativas desse abandono, elencadas pelos participantes, estão centradas na reprovação e em problemas de ordem pessoal. Com relação à primeira questão, temos:

No tocante à aprovação, de cada quatro alunos matriculados, um não tem sucesso em ser aprovado para a série seguinte – ou para concluir o ensino médio. Chamam a atenção nas escolas estaduais o fato de que ao aumento de matrículas corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola (BRASIL, 2013, p. 28).

Os enunciados analisados revelam o embate de vozes que está no entorno da modalidade de ensino EJA, que, em muitos contextos, é valorada de forma negativa. No entanto, no olhar dos sujeitos pesquisados, que se mostraram altamente ativos, o seu valor alterna entre positivo e negativo, o que mostra que a linguagem não é fixa e nem imóvel. De acordo com que anunciamos no Referencial Teórico, as palavras selecionadas estão impregnadas de valores sociais e carregadas de intencionalidade, corroborando a impossibilidade de pensar a linguagem como algo neutro. Aliado a isso, o movimento dialógico dos textos deixa claro o quanto os enunciados se entrelaçam a outros enunciados, criando uma teia discursiva, orquestrada por diferentes cores e tons.

Reflexões finais

Com base nas análises e nas discussões acerca dos dizeres dos sujeitos, percebemos a coloração dada à modalidade EJA. Foi recorrente, nos textos, os alunos citarem o Ensino Superior como meta, o que nos faz refletir sobre o diálogo com a voz social que aponta, essencialmente no Brasil, para o *status* no que diz respeito à importância de se ter um diploma de Ensino Superior. E, com base na reiteração dessa voz social, é possível inferir que a identidade desses sujeitos está em constante transformação advinda das mudanças da sociedade, fazendo com que suas identidades estejam sempre se reposicionando.

Nos enunciados, observamos, com certa frequência, uma voz que afirma a necessidade de continuidade, apontando para o desejo de ingresso no Ensino Superior e uma outra voz que se entrecruza com a primeira, afirmando sobre a necessidade de retomada e recuperação de

tempo. O tempo que o aluno esteve fora da escola é frequentemente caracterizado como “perdido”, o que nos permite observar que o aluno valoriza a educação e tende a buscar alternativas para retomar esse tempo e poder prosseguir.

Todos os aspectos acima citados caracterizam a complexidade da Educação de Jovens e Adultos e, ao mesmo tempo, impõem a necessidade de tentar compreender as vozes sociais/discursivas que estão no entorno dessa modalidade. Conforme nos mostram os dizeres, esses discentes estão se sentindo capazes e interessados em ingressar no Ensino Superior, o que significa que a EJA vem adquirindo outros valores e faz um alerta à escola regular e às Universidades.

Aliada aos pontos descritos, a pesquisa acenou para a importância do professor de EJA. É crucial que a escola respeite as condições culturais dos discentes, para que se estabeleça uma espécie de canal de comunicação em que ambos dialoguem sobre conteúdos presentes no currículo escolar e, também, sobre o saber popular. Dessa forma, o estudante terá consciência de que os conhecimentos adquiridos fora da sala de aula contribuem na educação formal. A partir desse pressuposto, Freire (2014) enfatiza a importância de se considerar o conhecimento adquirido fora do contexto escolar, visto que conhecimento não pode ser pesado com o local adquirido, mas com o valor que o mesmo possui. Nas palavras de Freire:

[...] defendo a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal [...] Em qualquer um deles, porém, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista (2014, p.117).

Diante da escuta dos estudantes, é importante que o docente auxilie o aluno da EJA a se engajar no seu processo formativo, aproveitando os conhecimentos adquiridos fora da escola. É urgente que se sintam estimulados a continuarem sua trajetória, tornando o acesso ao estudo de forma igualitária e promissora, conforme preveem os documentos oficiais em que a escola em estudo se ampara.

Nessa esteira da igualdade, os dados apresentados clamam pela necessidade de um engajamento político das instituições escolares no sentido de primar pela qualidade do ensino e reconhecer que o estudante de EJA pretende chegar à Universidade. Essa mudança de olhar por parte da sociedade e da escola faz a diferença na vida do outro, fato que integra mais um dos grandes desafios da docência.

Referências

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935)*. Trad. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo, UNESP, 1998.

_____. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto versão em inglês: *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*, publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. Texto original em russo: 1926.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal (1952-1953)*. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem (1929)*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: Ensino Médio e Formação Humana Integral/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 51p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 27/06/2017.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21ª São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, A. A arte do encontro nos cineclubes universitários. In: *A escuta como lugar do diálogo: alargando os limites da identidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 5 dez. 2017.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero – as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

_____; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n.3, p. 1076-1094, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 6 set. 2016.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R. P. *Fundamentos Metodológicos em EJA II*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

RELAÇÕES DIALÓGICAS: MOVIMENTOS AXIOLÓGICOS E RESPONSIVOS EM PROCESSOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE GRADUANDOS EM LETRAS

Silvio Nunes da Silva Júnior¹

RESUMO: Este texto se propõe a discutir sobre o processo de letramento literário no campo da Linguística Aplicada, recorrendo, para tanto, às noções de responsividade, extraverbal, entonação e julgamento de valor, sendo as três últimas imbricadas num plano maior: das perspectivas axiológicas, todas desenvolvidas nos estudos dialógicos (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV E BAKHTIN, 1926). No plano teórico, comportam-se reflexões acerca do dialogismo, da responsividade, das perspectivas axiológicas, do letramento e do letramento literário, visando embasar as problemáticas levantadas nas considerações iniciais. Em seguida, traz-se esclarecimentos acerca do contexto de geração e dados e, posteriormente, apresenta-se a análise dos movimentos de responsividade e perspectivas axiológicas através do discurso escrito a partir de narrativas autobiográficas de 3 (três) sujeitos de pesquisa. Por fim, conclui-se que o estudo aponta para a necessidade de uma revisão de bases em relação ao ensino de literatura na educação básica, situando-o na perspectiva do letramento literário, e que o curso de Licenciatura em Letras/Português vem cumprindo satisfatoriamente o seu papel social na formação de sujeitos literariamente letrados para a escola e para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Processo. Ensino de Literatura.

ABSTRACT: This text proposes to discuss the process of literary literacy in the field of Applied Linguistics, resorting to the notions of responsiveness, extraverbal, intonation and value judgment, the last three being imbricated in a larger plane: the perspectives all of which are developed in dialogical studies (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV AND BAKHTIN, 1926). At the theoretical level, reflections on dialogism, responsiveness, axiological perspectives, literacy and literary literacy are taken in order to support the issues raised in the initial considerations. Then, clarifications about the context of generation and data are presented and, later, the analysis of the movements of responsiveness and axiological perspectives is presented through the discourse written from autobiographical narratives of 3 (three) research subjects. Finally, it is concluded that the study points to the need for a revision of bases in relation to the teaching of literature in basic education, situating it in the perspective of literary literacy, and that the degree course in Literature / Portuguese has been satisfactorily fulfilling their social role in the formation of literally literate subjects for school and for life.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Process. Literature teaching.

¹ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL). Bolsista CAPES. E-mail: junnyornunes@hotmail.com.

Considerações iniciais

*A literatura antecipa sempre a vida.
Não a copia, molda-a aos seus desígnios.*

Oscar Wilde

Nos cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português, em instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil, o estudo literário ganhou e vem ganhando uma extensa importância, justamente pelo fato de se está formando professores que atuarão na educação básica, na qual se inclui nível médio². No entanto, o emprego da literatura nos primeiros períodos do curso se torna, em muitos casos, desafiador, uma vez que a formação literária dos graduandos durante a educação básica não se encontra suficiente para o aprofundamento que a universidade requer em disciplinas como: teoria da literatura, fundamentos da crítica literária, literatura portuguesa, literatura brasileira etc.

Nesse sentido, evidenciam-se algumas problemáticas no intuito de identificar quais os aspectos humanos e sociais nas/das formações desses alunos os levaram para o curso de letras e, além disso, quais os impactos que a literatura vem tendo nas suas formações literárias até determinados momentos do curso. Quando se denomina “formação literária”, não se está, de forma alguma, apontando para a necessidade de saber quantas obras literárias os alunos de graduação já leram e/ou querem ler. A inquietação de que parte a escrita deste texto adensa num plano mais amplo e intimamente relacionado às questões subjetivas da formação dos sujeitos: o do letramento. É inviável que, no contexto das salas de aula de graduação e pós-graduação, alguns possam compreender o letramento literário como a quantidade de obras lidas, porém, pretende-se demonstrar, na prática, como esse discurso pode se descentralizar e constituir uma noção mais coerente de letramento literário e, também, de letramento no geral.

Pensando sob esse viés e tomando como base a concepção dialógica de linguagem (VOLOVHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926), objetiva-se, nesta discussão, identificar relações dialógicas nos planos da responsividade e das perspectivas axiológicas no desenvolvimento do processo de letramento literário de graduandos em Letras a partir de narrativas autobiográficas produzidas por 3 (três) colaboradores que, na situação de

² Apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio determinam o estudo literário como objeto de ensino. O ensino fundamental é direcionado apenas à análise linguística e à produção textual.

produção, estavam matriculados no 4º período do curso de Letras/Português em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado de Alagoas, visando trazer reflexões com base nas seguintes questões de pesquisa: Como a educação básica vem preparando, por meio do ensino de literatura, os egressos do ensino médio para a universidade? Como a educação básica, em especial o ensino médio, vem desenvolvendo o processo de letramento literário dos alunos? E Como a graduação em Letras contribui para a iniciação e o desenvolvimento do processo de letramento literário na formação docente?

No aparato teórico, trazem-se discussões sobre os estudos dialógicos, enfatizando a responsividade e as perspectivas axiológicas no/do discurso, e, também, acerca do letramento literário que atua como foco do estudo. Em seguida, em articulação com o material coletado, busca-se identificar, na prática, como se constituiu o letramento literário de alunos de Letras/Português de uma IES pública de Alagoas e como as citadas relações dialógicas se manifestam na subjetividade de seus dizeres escritos.

Dialogismo, responsividade e perspectivas axiológicas

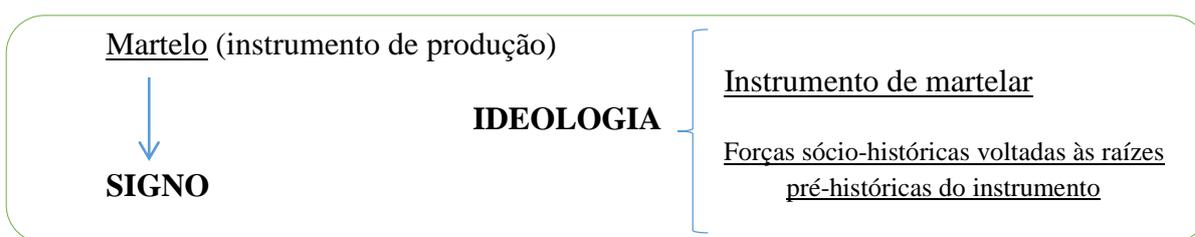
A partir da teoria dialógica de linguagem, representada, principalmente, pelos estudiosos que compõem o chamado círculo bakhtiniano³, compreende-se que a linguagem se constitui enquanto aspecto concreto e dinâmico no todo social (VOLOVHINOV, 2017). As produções discursivas de todos os que se inserem na sociedade, a qual só existe pela possibilidade de interação entre os sujeitos⁴, são as reais responsáveis por questões pertinentes no que concerne à atuação dos falantes no todo social: a ascensão, as relações pessoais, a construção de conhecimento etc. O dialogismo, construto teórico desenvolvido no campo da filosofia da linguagem, vem tomando uma vasta expansão por trazer discussões relevantes sobre a linguagem enquanto prática social e se contraponto aos estudos linguísticos, mais especificamente, ao estruturalismo linguístico, fundado por Saussure (2006 [1916]), com ênfase no que se conhece por objetivismo abstrato e subjetivismo idealista (VOLOCHINOV, 2017). Nesse sentido, com a difusão dos estudos linguísticos liderados por Saussure (2006 [1916]) até

³ O Círculo de Bakhtin é constituído por uma equipe de estudiosos, na qual os integrantes principais são M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev. Todos eles possuíam pretensões filosóficas comuns e se juntavam no intuito de debater os seus pensamentos, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK & HOLQUIST, 1998 [1984]).

⁴ Volochinov (2017) e Bakhtin (2003) optam pela nomenclatura “indivíduo/s”. No entanto, prefere-se chamar, aqui, os falantes/usuários da língua/colaboradores de pesquisa de “sujeito/s”.

a atualidade⁵, pode-se considerar que o dialogismo, mesmo sendo uma corrente filosófica - mas que implica em grande escala em outros campos -, faz parte de uma linguística externa⁶, distante do núcleo duro⁷.

Volochinov (2017, p. 51) pontua que “onde não há signo não há ideologia”. O produto ideológico da atividade social, desse modo, não se constitui por modelos estático-estruturais pré-determinados por um possível “sistema linguístico”, mas sim, depende das compreensões responsivas ativas dos sujeitos da linguagem para se constituir. Na mesma linha de pensamento, tem-se que “Qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo” (*op. cit*, p. 92); isso conduz à compreensão de que a representação social da mente detém a responsabilidade de atribuir sentidos a fenômenos e/ou objetos específicos. A imagem acústico-simbólica dessa representação se constitui como um produto dialógico da atividade social, assim como mostra o esquema abaixo:



Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor, embasado nas discussões teóricas de Volochinov (2017).

Com base nisso, entende-se que:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites (VOLOCHINOV, 2017, p. 91).

O movimento de refletir e refratar outras realidades na composição das ideologias que constituem determinado objeto físico depende em grande escala de processos que não se limitam somente a formação social de um sujeito, mas de muitos deles, uma vez que o dialogismo é concebido através de diálogos entre vozes. Bakhtin (2003) nomeia os discursos

⁵ Estudos realizados por estruturalistas do que se denomina era pós-saussure, como Beveniste, na teoria da enunciação (sujeito interno); Hjamslev, dando continuidade ao pensamento saussuriano; dentre outros.

⁶ Ou translinguística: que ultrapassa os limites da área (BRAIT, 2001).

⁷ O núcleo duro da Linguística é representado pela corrente estruturalista que iniciou o que se conhece por Linguística Moderna, bem como os seus sucessores que permaneceram na visão de língua como sistema abstrato de signos constituídos por conceito e imagem acústica (SAUSSURE, 2006 [1926]).

de *outrem*, ou seja, os discursos que implicam, a partir da interação, nas formações ideológicas dos sujeitos, de vozes sociais, as quais dependem, antes de tudo, de compreensões e atitudes responsivas ativas dos sujeitos nas atividades sociais.

A responsividade enquanto relação dialógica da linguagem é um plano amplo que envolve duas outras noções na interação verbal e não verbal: compreensão e atitude responsiva ativa. Ela é responsável pelo diálogo entre locutor e interlocutor e, acima de tudo, pela transformação da palavra em enunciado.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlaciona-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de doutra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, P. 297).

Uma característica importante dessas noções é que o silêncio, o gesto e outras reações/atitudes são entendidos como formas de concretizar uma relação dialógica e estabelecer sentido a um enunciado, visto que tais atos possuem cargas de significação na linguagem. A atitude responsiva ativa é oriunda de uma carga sócio-histórica tomada pelo sujeito nas suas experiências cotidianas e sociais. Dessa maneira, o discurso alheio (ou de *outrem*) se faz constantemente presente por ser responsável pelos posicionamentos dos sujeitos pela linguagem e, também, pelo ato concretizado e enraizado nesse discurso.

Bakhtin (2003, p. 294) segue com as reflexões acerca da responsividade considerando que “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto”, e que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento é a possibilidade de responder – mais exatamente de adotar uma atitude responsiva com ele” (*op. cit.*, p. 299). Geraldi (2004, p. 229) assinala que “a responsividade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade histórica”. O início e o encerramento do diálogo são partes importantes, porém é na compreensão responsiva ativa do interlocutor que a palavra ganha o *status* de produção enunciativa, o que atribui maior importância ao começo absoluto. Dessa forma, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1981, p. 112). Com isso, o discurso do locutor, na enunciação, se agrega

ao interlocutor e, a partir disso, uma voz social começa a fazer parte da sua constituição como sujeito da linguagem.

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2005, p. 195).

As implicações do discurso dos outros nas atividades de linguagem cotidianas estão repletas de intenções discursivas⁸ na constituição dos enunciados. O enunciado, assim, “emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo” (FARACO, 2009, p. 25). Se a compreensão do sujeito for seguida de uma atitude de reduplicação em relação ao discurso do outro, ela será passiva (BAKHTIN, 2003), pois a proposta inicial não foi compreendida, banindo a existência de relação dialógica entre o sujeito e o mundo exterior, como a noção propõe.

Sobre isso, Volochinov (2017, p. 179), acrescenta que:

[...] o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que a forma linguística não atribui significação e nem enunciação à palavra, ou seja, não é a forma fonética, fonológica ou sintática que vai ser responsável por uma produção discursiva na atividade de linguagem, mas sim, a compreensão ativa seguida de uma atitude que ocorre na interação. Assim, numa ilustração no contexto escolar, mesmo que os discursos envolventes⁹ (SOUTO MAIOR, 2009) que circulam na escola atribuam ao professor o papel de portador da única voz ativa, é necessário que o aluno também assuma essa posição, pois, como se vê sob a ótica da responsividade, é no diálogo que se constitui qualquer tipo de conhecimento.

Se o aluno for “treinado” para reduplicar discursos proferidos pelo professor, esses discursos em nenhuma ocasião irão implicar na constituição dele enquanto sujeito, visto que

⁸ As intenções discursivas são instituídas na noção de compreensão responsiva ativa.

⁹ De acordo com Souto Maior (2009), os discursos envolventes são tidos em duas perspectivas. Na primeira, eles são vistos como “representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que “envolvem” no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo porque o envolve por dentro também” (p. 113). Na segunda, os discursos são envolventes por suscitarem, assim como o *pathos*, paixões, e seduzem em direção ao outro (*op. cit.*).

nem tudo o que se escuta em um dado momento é estatizado na mente sem que se exista uma reflexão sobre determinado tema, pois “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLOCHINOV, 2017, p. 181). A reflexão, neste caso, servirá como modo/meio para que se desenvolva um posicionamento, no qual se empregam os valores cotidianos de quem realiza essa reflexão. O juízo de valor do sujeito da linguagem é altamente decisivo no que tange aos seus posicionamentos e as suas maneiras de acatar o discurso de *outrem* nas suas práticas discursivas; isso se materializa num plano externo, denominado extraverbal. É nesse contexto que Volochinov e Bakhtin (1926) discutem sobre as perspectivas axiológicas e as noções nelas imbricadas, como: o extraverbal, a entonação e o julgamento de valor.

Na produção de enunciados concretos nas atividades de linguagem existe a ação efetiva de duas partes: a parte percebida e a parte presumida (VOLOCHINOV E BAKHTIN, 1926). A parte percebida também se denomina por multimodalidade, entretanto, prefere-se chamar de verbo-visualidade, visto que as relações de sentido que permeiam essa característica enunciativa se tornam explícitas no momento em que a enunciação se perpetua, inviabilizando qualquer possibilidade de interpretação das ideologias que dominam determinado contexto social. A parte presumida comporta o que Volochinov e Bakhtin (1926) caracterizam como extraverbal, correspondendo a tudo o que não foi dito/apresentado explicitamente, o que exige, em todo o momento da interação, uma compreensão ativa das características sociais do contexto em que a enunciação se concebe.

Em alguns estudos que têm como base o dialogismo, o extraverbal se apresenta com outras nomenclaturas as quais foram desenvolvidas para facilitar as leituras. Geraldi (1997) considera o extraverbal como “situação histórico-social”, que corresponde ao espaço em que a interação ocorre. Pode-se complementar a discussão sobre a necessidade de se considerar o extraverbal enquanto característica importante da enunciação, assinalando que o único meio pelo qual as palavras podem ganhar significação é pelo entendimento (CLARK E HOLQUIST, 1998) que os interlocutores demonstram com a atitude responsiva ativa. Ao se desvelar o extraverbal no contexto em que ocorre a enunciação, a entonação se estabelece como ponto importante que determina a compreensão do interlocutor.

No tocante a oralidade e a escrita, é possível observar que o extraverbal se manifesta em ambas, mas as características que destacam o valor atribuído pelo interlocutor ficam mais visíveis quando se considera a questão da entonação, pois, “Devido à capacidade de modificar um único enunciado, dando várias significações, a entoação é considerada criativamente

produtiva nos seus aspectos sociais e discursivos” (MENEGASSI e CAVALCANTI, 2013, p. 440) e leva a discussão a recorrer ao que se entende por julgamento de valor, que é a construção sócio-histórica do sujeito na sociedade, comportando os valores¹⁰ que ele atribui à determinada questão.

É preciso considerar que:

[...] levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas a palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas (CEREJA, 2005, p. 204).

Ao se observar uma palavra ou frase em seu caráter estrutural e neutro, sem considerar uma ideologia ou a maneira como se profere o discurso, tal ato não ultrapassará o dado momento de uso da língua. No entanto, se o extraverbal for considerado e, junto a ele, a entonação e o julgamento de valor (que estão dentro da ideologia), a produção enunciativa se estenderá. No caso da frase: Meu pai é muito bom para mim! Se vista por um viés de neutralidade, apenas a informação positiva é considerada e aí se encerra a enunciação, porém, ao analisar os fatos antecedentes a essa produção, a razão pela qual a frase está sendo interpretada e, além disso, o que o contexto de produção considera ser “muito bom”, a interação toma um rumo diferente. É evidente que, em muitos casos, a compreensão dos fatos compactua com o que o interlocutor compreende a partir da parte percebida. Entretanto, em outras vezes, a parte presumida carrega uma infinidade de significações.

O dialogismo, contudo o que foi mencionado, se caracteriza por uma corrente de pensamento filosófico que propicia o desenvolvimento de diversos olhares acerca da linguagem. As relações sociais, em qualquer que seja o contexto de produção discursiva, atribuem espaços para variados diálogos permitidos não só com o que determina à linguística e a própria filosofia. Considerada a proposta central desse estudo: a de refletir sobre a responsividade, as perspectivas axiológicas e o letramento literário em narrativas autobiográficas, dedica-se o espaço seguinte a algumas considerações sobre o letramento e o letramento literário, visando situar ainda mais a discussão que está se propondo no presente trabalho.

O letramento e o letramento literário

¹⁰ Esses valores dependem, também, as vozes sociais com quem os sujeitos têm contato, uma vez que eles se constituem na exterioridade que os norteiam.

O termo letramento em si já faz jus a múltiplas discussões relevantes, principalmente quando o foco do estudo é o ensino e a aprendizagem de língua materna (LM) e estrangeira (LE). Não estando distante disso¹¹, vê-se a necessidade de, primeiramente, trazer algumas reflexões sobre a etimologia e os estudos que abordam o termo, considerando os avanços históricos e cronológicos imbricados nele, seguindo com a articulação possível com a formação do leitor literário.

Pensar em letramento tendo base na etimologia da palavra *literacy*, do inglês, remete a uma sinonímia com o conceito de alfabetização já muito explorado no Brasil em meados dos anos de 1980. A primeira virada histórica da compreensão estrutural de letramento foi dada exatamente em 1984, a partir da pesquisa etnográfica/antropológica realizada por Brian Street, na qual ele se propôs a identificar o processo de letramento em diversos contextos sociais, chegando, posteriormente, à conclusão de que existem dois modelos em que as concepções de letramento se instauram: modelo autônomo e modelo ideológico. No modelo autônomo, o autor considera os discursos já existentes sobre alfabetização, assinalando que letramento seria a capacidade de escrever e decifrar códigos linguísticos sem nenhuma influência social na construção dessa capacidade e, mais distante ainda, do uso da escrita e da leitura nas atividades sociais. O modelo ideológico, relativamente distante do primeiro, compreende que a construção das “habilidades” de ler e escrever depende em grande escala dos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos e, num plano maior, são habilidades que precisam ser estimuladas na escola e fora dela, pois são importantes para a vivência social de todos. Percebe-se que no estudo dos dois modelos fica evidente uma distância entre os termos capacidade e habilidade. Capacidade remete a uma perspectiva estrita apenas ao âmbito escolar e habilidade já sugere o uso da língua para além dos muros da escola.

Cronologicamente, o estudo que iniciou o debate sobre letramento no Brasil foi o de Mary Kato (1985), na psicolinguística, o qual discutia a aquisição da linguagem escrita, porém sem se deter em reflexões mais aprofundadas sobre o termo e suas relações semântico-discursivas. A década de 1990 marcou um passo bastante largo nos estudos sobre letramento no Brasil. Pesquisas em educação (SOARES, 1998) e em linguística aplicada (KLEIMAN, 1995) trouxeram olhares mais apurados sobre o tema, desenvolvendo noções próprias que atribuíram prestígio científico às pesquisas nacionais. Soares (1998), com a compreensão de

¹¹ Mesmo não objetivando trazer encaminhamentos para a prática de ensino de literatura em LM ou LE, não se observa uma longa distância deste estudo com essas discussões por estar tratando da formação inicial de professores de língua portuguesa e literatura.

letramento como estado ou condição de quem utiliza a leitura e a escrita nas práticas sociais¹², trouxe uma visão mais ampla do que a de Kleiman (1995), que apresenta a noção de letramento como habilidade de uso social da modalidade escrita da língua. No entanto, mesmo defendendo uma visão mais ampla, Soares (1998) acaba estreitando a sua concepção com o uso dos termos “estado” e “condição”, dando à Kleiman (1995) maior coerência pela compreensão de letramento como um processo contínuo.

Os anos 2000 marcaram a expansão das primeiras pesquisas desenvolvidas no Brasil na década anterior, através de estudos como os de Rojo (2009), Britto (2012), dentre outros, trazendo diversas contribuições para as práticas de ensino de línguas, bem como às discussões sobre formação de professores. Com base nisso, ramificações da noção ampla de letramento foram sendo criadas a depender do campo de estudo em que se enquadravam os teóricos que abordavam o tema. Entre eles destacam-se: Xavier (2011), com o letramento digital; Rojo (2013), com os multiletramentos; e Cosson (2006, 2009, 2014), Barbosa (2011) etc., com o letramento literário.

Segundo Barbosa (2011, p. 148),

Tomado o conceito de letramento, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

Percebe-se que Barbosa (2011) dá continuidade à concepção de Soares (1998) quando pensa em letramento como condição. Assim, corrobora-se em partes com a autora. Entende-se por letramento literário, aqui, o processo de construção de saberes em que os sujeitos se inserem, enfatizando o percurso em busca do gosto pelo prazer estético propiciado pela literatura. Numa breve conceituação sobre a finalidade social da literatura, pontua-se que ela existe para “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17), e, por consequência, ser literariamente letrado significa fazer uso dessa finalidade nas práticas sociais.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

¹² Soares complementa essas reflexões em *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, em 2004.

Ser leitor de literatura é saber fazer as suas leituras literárias implicarem nas ações cotidianas, dando-as significações concretas e estabelecendo relações dialógicas constantes com o que se ler e compreende ativamente. Existe, dessa forma, uma aproximação entre o que se conhece por formação de leitor literário com o processo de letramento literário.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

A leitura literária estimula a construção da subjetividade dos sujeitos leitores, visando à constituição de mentes críticas e capazes de transformarem os contextos de vivência. Em diálogo com o que foi mencionado no tópico anterior, o processo de letramento literário é responsável pelo estabelecimento concreto de juízos de valor, instigando o leitor a entender as escolhas intertextuais e interdiscursivas dos autores nas épocas em que os textos dos mais variados gêneros¹³ foram escritos. Nessa perspectiva, ficam explícitas as possibilidades dialogais imbricadas no processo de letramento literário, cabendo destacar, também, que ele vai além dos limites da sala de aula e atua com maior enfoque na formação humana e social dos sujeitos. Moisés (1971), nesse sentido, discute o poder e o papel da palavra na formação do leitor literário.

Só a Literatura pode expressar aquele redemoinho profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do Universo, da Natureza e de sua mente. (...) Pode-o a Literatura, graças à importância da ficção, da imaginação, como meio de conhecimento, e, sobretudo graças ao prodigioso poder de empregar a palavra (p. 28).

A possibilidade dada pela leitura literária de facilitar a compreensão dos mais variados aspectos do mundo leva o leitor a utilizar estratégias específicas para desvendar os enigmas que permeiam o cotidiano e, nessa linha de pensamento, constitui formações críticas e conscientes no que se refere ao papel da palavra nas suas práticas sociais. As variadas maneiras de se empregar um mesmo termo em diversas situações de/em textos literários estabelecem na formação/letramento do leitor repertórios lexicais e semânticos bastante significativos e, acima

¹³ Corroborar-se com a noção de gênero discursivo para Bakhtin (2003) como tipos relativamente estáveis de enunciados que estão presentes em toda atividade social de linguagem.

de tudo, responsivos, em diálogos dinâmicos com as realidades em que eles se inserem em determinado período da existência humana.

Diante disso, observa-se que a visão de letramento literário como processo encaminha para um entendimento mais apurado sobre o papel da literatura na formação do leitor. A perspectiva processual demonstra, também, que nunca é tarde para iniciar ou aprimorar a formação leitora, visto que ela se encontra num constante movimento de deslocamento, estimulando os leitores literariamente letrados a perceberem que a literatura é um mundo, e que “Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um” (LAJOLO, 2001, p. 45).

Contexto de geração de dados

Para desenvolver uma pesquisa inserida no campo da Linguística Aplicada, é necessário que se tenha em mente, principalmente, a questão ética e responsiva que precisa ser seguida, pois, mesmo estando em um campo de problematizações constantes, é imprescindível que se gerem dados reais em uma perspectiva processual. A transdisciplinaridade que caracteriza a Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (2004), tem um modo de investigação que envolve uma maneira de produzir conhecimento que corta um conjunto de disciplinas, tornando supérfluo o interesse em localizá-la em uma dada disciplina ou área específica.

Os dados que serão analisados a seguir foram gerados no ano de 2015, durante a realização do projeto intitulado “O contato do corpo do leitor com o texto literário e sua relação sensorial”, o qual fez parte do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq). Na finalização do projeto, o bolsista solicitou que os alunos da graduação em Letras/Português que colaboraram com a pesquisa produzissem textos narrativos autobiográficos para que se pudesse entender qual a trajetória deles com a literatura da educação básica até a universidade. Os 3 (três) textos da análise foram selecionados dentre as 25 (vinte e cinco) narrativas autobiográficas dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Na análise, os sujeitos terão nomes fictícios, por questões éticas de pesquisa. Assim, eles se denominam: Paulo, Milena e Laura.

Relações dialógicas e o processo de letramento literário em narrativas autobiográficas

O ingresso dos alunos que vêm do ensino médio na universidade, em qualquer que seja o curso escolhido, é desafiador. Entretanto, quando se trata de um curso de licenciatura, no qual o aluno vai se passar por um processo de aprimoramento de olhares sobre um componente

curricular específico com o qual manteve contato na educação básica, a articulação entre universidade e escola vai se constituindo a cada aula. No caso do curso de Letras/Português, essas articulações ocorrem, principalmente, em aulas dedicadas a produção textual (Leitura e produção de textos, metodologia científica etc.) e a literatura (teoria da literatura, fundamentos da crítica literária etc.). É nesse contexto que os alunos percebem os impactos do que estudaram na educação básica nos desafios encontrados no ensino superior e, muitas vezes indiretamente, leva esses alunos a criticarem algumas das práticas de ensino dos professores de língua portuguesa dos quais foram alunos no ensino fundamental e médio.

Sob esse viés, destaca-se o seguinte fragmento na narrativa de Paulo:

A minha história com a literatura, posso dizer que é nova. O meu ensino médio não estimulava muito o meu contato com as obras literárias, pois alguns professores de português diziam que tal ensino não era tão importante quanto o da gramática e da redação, principalmente nos últimos anos do ensino médio.

O olhar crítico de Paulo em relação a sua trajetória de educação básica em que o estudo literário não existiu, leva-o, no momento em que escreveu a narrativa, a compreender responsiva e ativamente que o seu processo letramento literário começou a ser desenvolvido na universidade. Visto isso, a responsividade do produtor o faz perceber que os discursos dos professores sobre a literatura deixaram de fazer parte do seu juízo de valor da maneira que ele observou a necessidade da literatura para a formação humana, fragmentando as perspectivas axiológicas já existentes. Assim, no fragmento destacado, percebem-se os seguintes movimentos no processo de letramento literário: a) A literatura enquanto aspecto que não existia na formação passa a ser um novo veículo para compreender o mundo; e b) A literatura passou a ser vista num mesmo viés de importância das práticas de ensino de gramática e produção textual.

Esses movimentos já diferem do que compõe a narrativa de Milena:

Sendo sincera, a literatura já fazia parte da minha formação desde o ensino médio. A minha professora de língua portuguesa (...) ¹⁴ fez TCC na mesma universidade que eu estudo sobre literatura e mostrava amar a área nas atividades que passava para mim e aos outros alunos. O amor que ela tinha pelos textos literários, a maior parte pré-modernistas, me levou a optar de cara pelo curso de letras.

Sobre o processo de letramento literário de Milena, observa-se que é iniciado ainda na educação básica e o envolvimento da professora pela literatura implicou de forma significativa

¹⁴ Nesse trecho, Milena menciona o nome da professora de quem está falando, o qual foi retirado do fragmento por razões éticas assim como foi feito na alteração do próprio nome da aluna.

para esse processo da sua formação como leitora literária. Considerando que cada enunciado deve ser visto como uma resposta de um discurso já proferido nas atividades sociais (BAKHTIN, 2003), pode-se pontuar que Milena atribui uma resposta ativa às práticas de ensino a que foi submetida no ensino médio.

Nessa perspectiva, vale lembrar-se da relação do discurso com os elos precedentes, como discute Bakhtin (2003, p. 300): “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Fica evidente, com base nisso, que os discursos estão sempre em movimento, gerando constantes ressonâncias, isto é, eles repercutem nas produções discursivas de outros sujeitos da linguagem.

Em relação às perspectivas axiológicas no discurso de Milena, podem-se destacar algumas delas que, possivelmente, levaram a aluna da educação básica ao curso de Letras, como o extraverbal, visto que em sala de aula, as leituras literárias e as explicações seguintes das obras, com ênfase nas pré-modernistas, fenômenos internos como o amor pela arte literária e pela prática docente puderam ser identificados pela aluna, o que poderá implicar, também, em suas possíveis práticas de ensino futuramente; e a entonação, considerando que, complementando a reflexão sobre o extraverbal, a entonação da professora levava Milena à compreensão das entrelinhas do texto literário¹⁵, estimulando os seus primeiros passos no processo de letramento literário.

Mais a frente, ainda na narrativa de Milena, encontra-se um fragmento que retoma o prazer estético, o qual é constante no processo de letramento literário dentro e fora da sala de aula:

Nas quintas-feiras tínhamos aula de língua portuguesa II e fundamentos da crítica literária. Mesmo que fundamentos da crítica fosse uma disciplina muito centrada em observar aspectos específicos das obras, eu contava os minutos para a professora chegar. Eu adorava que, em todas as 15h00, daquelas quintas, deixava de estudar fonética para estudar literatura. Os textos me faziam viajar. Eu viajava muito!

A maneira cronológica com a qual a aluna descreve os dias de quinta no período que antecedeu o desenvolvimento do projeto mostra o quão fiável é o dado narrado e o quanto ela se envolvia com as aulas de literatura na universidade. As aulas de fundamentos da crítica literária a levavam para um constante movimento de ressignificação estética no processo de

¹⁵ A questão das entrelinhas do texto literário dialoga com o que se conhece por intertextualidade, noção que se discute com um aprofundamento maior em *A intertextualidade em negrinha, de Monteiro Lobato: reflexões sobre a escravidão e o preconceito na narrativa* (SILVA JÚNIOR E SILVA, 2017).

letramento literário. O gosto e o prazer estético se concebiam justamente pela atitude responsiva ativa a partir da compreensão contínua do que a fazia ser atraída pelo estudo literário. Nesse sentido, existe uma relação constante entre essa atividade de resposta, no plano da responsividade, com a fragmentação¹⁶ no juízo de valor de Milena com o que considerava pertinente nas aulas que assistia naqueles dias. Poderia ser que, naqueles momentos, ela não observasse o quanto o prazer estético estava implicando no seu processo de letramento literário. No processo da escrita da narrativa, fica visível o quanto as relações dialógicas estavam presentes no consciente e no inconsciente da aluna quando assumiu o papel de colaboradora da pesquisa.

Segundo Bakhtin (2003, p. 311-312, *grifos do autor*), “Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Costumamos tirá-la de *outros enunciados*”. Pensando sob esse viés, os sujeitos da linguagem nunca denominam a palavra, na língua em uso, pela sua função léxica, mas sim, pelo seu impacto discursivo num dado momento.

Quando iniciei o curso de letras, optei pela habilitação em língua inglesa, porém logo fiz transferência para língua portuguesa, pois não consegui me adaptar às exigências da língua estrangeira nas aulas específicas de inglês. Foi bem desesperador. No primeiro dia em que comecei o curso propriamente dito tinha a convicção de que ali eu iria aprimorar os meus conhecimentos sobre a gramática que eu tanto tinha dificuldades no ensino médio e também praticar redação que era algo que eu gostava bastante, mas me surpreendi com a primeira aula, que era de fundamentos da crítica literária.

Retomando a questão da articulação do contexto com a produção discursiva, observa-se que Paulo poderia não ter pensado em relatar o seu processo de transferência da habilitação do curso numa narrativa em que o foco era a formação literária. A perspectiva axiológica que se destaca no fragmento é a do juízo de valor devido ao foco, no momento em que adentrou no curso de Letras/Português, em gramática e produção de texto. Paulo, naquele momento, julgava pertinente apenas os dois pilares que, sem dúvidas, são importantes na formação de qualquer professor de língua portuguesa, no entanto não são os únicos. Isso ocorre, também, por o aluno ainda carregar os discursos de alguns dos seus professores da educação básica na sua formação,

¹⁶ Chama-se de fragmentação o processo de deslocamento ou descentralização de aspectos identitários, tomando como base os estudos culturais de Hall (2003). O autor institui a ideia de que a identidade do sujeito pós-moderno se assemelha ao pó, ou seja, ela transita a cada nova experiência do sujeito nas práticas sociais. Como a contemporaneidade traz de modo emergente variados tipos de inovações, o sujeito absorve tudo aquilo e, nesse contexto, a sua identidade é fragmentada.

como foi mencionado anteriormente, nos quais a literatura não merecia tanta importância no ensino de língua portuguesa. Diante disso, fragmentação ocorre quando o mesmo encara uma realidade diferente ao adentrar, no primeiro dia, na aula de fundamentos da crítica literária.

A realidade compartilhada por Laura já traz outra problemática acerca do ensino de literatura no ensino médio.

Em algumas das poucas aulas de literatura que tive no ensino médio, me lembro de que a professora falava muito de escolas literárias. Foram muitas aulas falando de barroco e arcadismo. Hoje após algumas aulas de literatura e crítica literária percebo que aquilo não foi suficiente para a minha formação literária, porque eu e os outros alunos precisávamos ler textos literários. Felizmente no curso de letras vivo uma outra realidade.

Na narrativa de Laura pode-se perceber, primeiramente, a compreensão que ela fez do seu contexto de ensino anterior em um momento posterior, ocorrendo, assim, uma resposta de efeito retardado (BAKHTIN, 2003). Faraco (2003, p. 22) destaca que “O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos”. Nesse sentido, o julgamento de valor de Laura para o ensino de literatura no ensino médio foi fragmentado a partir da sua observação ativa com base em olhares constituídos no ambiente acadêmico. O foco da literatura para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais processos seletivos acaba poupando, em muitas vezes, o trabalho com os textos literários incluídos nas escolas tão abordadas nessas práticas de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, vê-se que as noções de letramento e de letramento literário como processo contínuo se manifestam nos fragmentos narrados pelos sujeitos colaboradores, uma vez que o desenvolvimento desse processo comporta diversas habilidades importantes para a atuação social desses sujeitos. Dessa forma, entende-se que os “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam a oralidade e a escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferentes, e cujos, efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007 *apud* ROJO, 2009, p. 101). As relações dialógicas acabam focalizando essa perspectiva processual por propiciar a identificação, na prática discursiva – nesse caso, escrita -, de movimentos contínuos de fragmentação nas/das compreensões, atitudes e valores pessoais e humanos no ato de narrar.

Considerações finais

A relação entre dialogismo e letramento literário inserida no campo da Linguística Aplicada atribuiu a este estudo o status de transdisciplinar, o que é próprio da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2016). Leffa (2006) afirma que a transdisciplinaridade é o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa pela disciplinaridade, passa pela multidisciplinaridade e pela interdisciplinaridade. Assim, este estudo serve apenas como uma inquietação inicial para a progressão de novos olhares, os quais podem apresentar novas articulações teóricas e metodológicas de pesquisa sobre o letramento literário e dialogismo.

A partir das observações realizadas na análise, observa-se que o ensino de literatura na educação básica precisa de uma revisão de bases, em contexto bastante amplo, acerca da adoção efetiva da literatura como um eixo importante para as abordagens sobre a linguagem em sala de aula. Nesse sentido, a formação inicial do professor de língua portuguesa precisa propiciar momentos salutares para se buscar a constituição de identidades autônomas nos/dos docentes da educação básica, os quais poderão, através de conhecimentos vinculados ao seu processo de formação, utilizar os saberes necessários para o desenvolvimento significativo do processo de letramento dos alunos que, posteriormente, poderão se inserir no contexto universitário e no mercado de trabalho.

O ensino médio, última etapa da educação básica, precisa não apenas levar o aluno a conhecer escolas literárias distintas e a ordem cronológica delas. Práticas expositivas das escolas literárias, mesmo que representem alguma preocupação em levar literatura para os alunos, poupa-os de: (re)conhecer textos literários, gerando problemáticas no processo de letramento literário que envolve o prazer estético do texto na formação leitora; estabelecer a relação entre texto, período e escola literária; e observar a harmonização da literatura com outros saberes importantes para as práticas de linguagem em sala de aula de língua portuguesa.

Sobre o compromisso do curso de Licenciatura em Letras/Português com o processo de letramento literário e, por consequência, com a formação leitora de professores em formação inicial, percebe-se que os caminhos estão sendo trilhados positivamente, isso porque as disciplinas de literatura estão, quando não iniciando, aprimorando significativamente o processo de letramento literário dos alunos, segundo as narrações dos sujeitos colaboradores deste estudo. As compreensões e atitudes responsivas ativas que propiciaram breves panoramas entre ensino médio e universidade mostraram diversos movimentos de fragmentação nas perspectivas axiológicas inseridas nas suas identidades sociais, permitindo, ao mesmo tempo, que se formem professores críticos e conscientes da representação social de suas práticas pedagógicas.

As análises mostraram, ainda, a diversidade encarada pelas universidades no tocante às formações leitoras dos professores de língua portuguesa em formação inicial que se inserem nela semestral e anualmente nos cursos de Letras; além da responsabilidade ética e responsiva de conceber práticas de ensino que possam suprir as variadas brechas deixadas pela educação básica na formação de alunos, os quais, após algum tempo, voltarão a ela para exercerem suas atividades docentes. Voltando à epígrafe de Oscar Wilde que inicia essa discussão, fica cada vez mais claro o papel da literatura enquanto meio de significação da realidade, levando os sujeitos a moldarem subjetivamente os seus desígnios, em busca de, além de conhecimentos puramente científicos, formações humanas, éticas e sociais para o mundo. Para finalizar, retomando Rajagopalan (2006, p. 152), este estudo, com as articulações teóricas e discussões desenvolvidas, evidencia, sobretudo, que a Linguística Aplicada é “uma ciência para ninguém botar defeito”.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1929].

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011

BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B (Org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CLARK, K; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin (1984)*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, Curitiba: Criar, 2003.

_____. *Linguagem e Diálogo: As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, W. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, L; OLIVEIRA, R. P (Orgs.) *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas. A perspectiva das teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A (Org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. *Texto e coerência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEGASSI, R. J; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)*, v. 57, p. 433-449, 2013.

MOISÉS, M. *A Literatura Brasileira Através dos Textos*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

_____. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. 3. ed. Lisboa: Europa-América, 1984.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

ROJO, R. H. R. *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan.-abr./2004.

SOUTO MAIOR, R. C. *As constituições de Ethos e os Discursos Envolventes no Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Pesquisa-ação*. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio (UNISINOS)*, v. 9, p. 1-16, 2011.

**UMA LEITURA DIALÓGICA DA VERBO-VISUALIDADE DOS SIGNOS
“NORDESTE” E “POPULAR” NO FASCÍCULO “JOÃO DO VALE”,
NA COLEÇÃO *NOVA HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR
BRASILEIRA* (1977)¹**

Benedita França Sipriano²

João Batista Costa Gonçalves³

RESUMO: Em especial nas décadas de 1960 e 1970, a partir do confronto entre uma diversidade de vozes sociais e de um horizonte de valores compartilhados na esfera musical, a obra do cantor e compositor maranhense João do Vale (1934-1996) se consolidou como uma das expressões do “Nordeste” e do “popular” na música brasileira. Tomando como referencial teórico-metodológico a Análise Dialógica do Discurso, este trabalho objetiva fazer uma leitura verbo-visual sobre a produção dos sentidos dos signos ideológicos “Nordeste” e “popular”, por meio da análise do fascículo *João do Vale*, da Coleção *Nova História da Música Popular Brasileira* (1977). Mobilizando, em especial, as categorias bakhtinianas *heterodiscurso*, *horizonte social de valores*, *posicionamento axiológico* e *exotopia*, esta leitura volta-se para a análise dos efeitos de sentido produzidos, naquela conjuntura sócio-histórico-ideológica, a partir da articulação entre a dimensão visual e os recursos linguístico-discursivos. Por fim, pode-se ressaltar, a partir do material em análise, que há uma construção heterogênea dos sentidos de “Nordeste” e “popular”: o “Nordeste” é uma fonte do “popular”, desde que se entenda esse “popular” não apenas como lugar de miséria ou do homem “ingênuo”, mas como espaço de transformação. Assim, a “voz do sertão” é também “voz de resistência”.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Dialógica. João do Vale. Nordeste. Popular.

ABSTRACT: In the 1960s and 1970s in particular, from the confrontation between a diversity of social voices and a horizon of shared values in the musical sphere, the work of Maranhão

¹ Este trabalho apresenta parte da discussão desenvolvida por Sipriano, em trabalho de tese em andamento, sob orientação do Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE (PosLA/UECE).

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Mestre em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UECE). Graduada em Letras - Português/Literatura (UECE) e em Comunicação Social/ Jornalismo - UFC (Universidade Federal do Ceará). Bolsista Funcap (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico). E-mail: beneditasipriano@gmail.com.

³ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1994), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998), doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2006) e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016). Atualmente é Adjunto IX da Universidade Estadual do Ceará, coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, e desenvolve pesquisas centradas nos estudos bakhtinianos do discurso. E-mail: jbcgon@ig.com.br

singer and composer João do Vale (1934-1996) was consolidated as one of the expressions of "Northeast" and "popular" in Brazilian music. Taking the Dialogical Discourse Analysis, as a theoretical-methodological reference this work aims to make a verbal-visual reading on the production of the senses of the ideological signs "Northeast" and "popular", through the analysis of the fascicle João do Vale, *Nova História da Música Popular Brasileira* (1977). Mobilizing, in particular, the Bakhtin categories heteroglossia, social horizon of values, axiological positioning and exotopia, this reading turns to the analysis of the effects of meaning produced, in that socio-historical-ideological conjuncture, from the articulation between the visual dimension and linguistic-discursive resources. Finally, it can be emphasized, from the material under analysis, that there is a heterogeneous construction of the senses of "Northeast" and "popular": the "Northeast" is a source of the "popular", provided that it this "popular" is understood "as not only a place of misery or "naive" man's origin, but as a space of transformation. Thus, the "voice of Sertão" is also "voice of resistance".

KEYWORDS: Dialogical Analysis. João do Vale. Northeast. Popular.

Introdução

Entre os anos de 1976 e 1978, a Abril Cultural, ramo de publicações da Editora Abril, lançou a série de fascículos intitulada *Nova História da Música Popular Brasileira*. Cada número da série, publicado quinzenalmente, era composto por um fascículo com textos críticos e biográficos sobre o artista abordado (com 15 páginas), ilustrações e farto material fotográfico, além de um disco de 10 polegadas com uma seleção de 8 músicas, vendidos a preços bem mais acessíveis que os LPs comercializados pelas grandes gravadoras. Neste trabalho, analisamos o fascículo dedicado ao artista João do Vale, publicado nesta coleção, no final dos anos 1970.

Tomando como referencial a Análise Dialógica do Discurso⁴, consideramos que o verbal e o visual formam um todo significado, portanto, nesta pesquisa, são analisados como dimensões indissociáveis. Nessa perspectiva, este trabalho faz uma leitura dialógica do fascículo *João do Vale*, publicado na coleção *Nova História da Música Popular Brasileira*, no ano de 1977. Importante destacar que a publicação deste fascículo faz parte de uma situação de comunicação da esfera musical que envolve a relação entre mediadores culturais (jornalistas,

⁴ Importante ressaltar que a Análise Dialógica do Discurso não é uma abordagem fechada e não se configura como um campo delimitado de análise do discurso, entretanto é fruto do trabalho sério de estudiosos que vêm desenvolvendo pesquisas cujo foco condutor é a concepção sócio-histórico-ideológica de linguagem empreendida pelo Círculo de Bakhtin. Paula (2013) destaca que há uma diversidade de leituras dos escritos desses teóricos, nos vários países em que eles foram traduzidos, assim, é possível, segundo essa autora, pensarmos na leitura que o Brasil faz das obras do Círculo de Bakhtin como um tipo de Análise do Discurso, a qual Brait (2006, 2008, 2010) denomina Análise Dialógica do Discurso. A ADD "origina-se sem a historicidade consagrada à Análise de Discurso Francesa, por exemplo, instaura-se a partir das obras escritas por Bakhtin e seu Círculo e, mais especificamente, pela maneira como essas obras foram sendo conhecidas, lidas e interpretadas nas últimas décadas (BRAIT, 2008, p. 117).

críticos, produtores, etc.) e público, além de uma série de regularidades, construídas a partir dos valores compartilhados naquela conjuntura sócio-histórico-ideológica. Assim, vale destacar o papel dos mediadores culturais nesse processo, tendo em vista que os sentidos, nessa situação de enunciação, ganham legitimidade (e, muitas vezes, acabam tornando-se hegemônicos), em função do olhar lançado, exotopicamente, por esse “outro”, que, responsivamente, dá “acabamento”, ou seja, constrói um “todo significativo” a partir da produção artística de João do Vale. Dessa forma, nesta situação de comunicação, o verbo-visual constrói um “projeto de dizer”, uma arquitetônica que expressa determinados posicionamentos e produz sentidos nessa situação de enunciação.

Este artigo apresenta, portanto, um exercício de análise cujo propósito é discutir, a partir de material verbo-visual, sobre os processos de construção dos signos ideológicos “popular” e “Nordeste”, observando o lugar social ocupado por João do Vale nesse contexto de configuração da música popular brasileira. Para esta leitura, mobilizamos, em especial, as categorias heterodiscurso, horizonte social de valores, posicionamento axiológico e exotopia. No trabalho, inicialmente, apresentamos breves considerações sobre verbo-visualidade e as categorias bakhtinianas em foco nesta pesquisa; em seguida, procedemos ao exercício analítico, para, finalmente, apresentarmos nossas considerações últimas, em que trazemos, de forma breve, os resultados advindos da análise.

Dialogando com as categorias

Na abordagem bakhtiniana, a língua é vista como um conglomerado de perspectivas ideológicas que competem entre si, uma diversidade de posições sociais avaliativas, ou seja, de vozes sociais. Nesta perspectiva, *voz social* está relacionado a diferentes concepções de mundo, perspectivas ideológico-axiológicas. Conforme discutido por Bakhtin (2015), a linguagem é estratificada social e ideologicamente e dessa saturação provém o heterodiscurso⁵, que diz respeito ao confronto entre a diversidade de vozes sociais, expressas por diferentes entonações, posicionamentos semânticos e axiologias. Neste sentido, o heterodiscurso está relacionado à tessitura entre as vozes sociais em embate no processo de enunciação, no horizonte das relações dialógicas.

⁵ *Heterodiscurso* é a tradução para o termo russo *raznoréchie*, feita pelo estudioso Paulo Bezerra na nova edição brasileira do ensaio “O discurso no romance” (BAKHTIN, 2015). Em outras traduções e na literatura crítica da teoria bakhtiniana, essa categoria aparece com diferentes designações, como *heteroglossia*, *plurilinguismo* e *pluridiscurso*.

De acordo com Bakhtin (2011), os sujeitos são situados responsivamente e se definem em uma relação ativa com o “outro”, na sociedade e na história. Assim, a alteridade está relacionada também com a heterodiscursividade (a inter-relação entre a diversidade de vozes sociais, no âmbito das relações dialógicas) e os posicionamentos axiológicos dos sujeitos, questões sobre as quais discutimos mais adiante. Nessa perspectiva, o sujeito não existe fora das relações dialógicas, alteritárias, “só podemos ser completados de fora” (BAKHTIN, 2011, p.22). Essa posição exterior, singular, privilegiada, ocupada pelo sujeito, possibilita um “excedente de visão”, uma relação exotópica - que marca uma tensão entre, pelo menos, dois pontos de vista.

O debate acerca da categoria exotopia⁶ emerge na teoria bakhtiniana no âmbito da questão da criação verbal no texto literário, em especial, no que diz respeito à relação autor/personagem, entretanto, conforme ressaltado por Amorim (2006, p. 95), essa reflexão sobre uma posição de distanciamento, exotópica, “refere-se à atividade criadora em geral”. Conforme Bakhtin (2011, p.45) “O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se”.

Nessa perspectiva - considerando o objeto desta pesquisa - os mediadores culturais estão em uma posição exterior em relação à obra de João do Vale, ocupam um espaço singular na esfera de produção musical, portanto lançam o seu olhar de um ponto de vista exotópico. Assim, a construção dos sentidos se dá a partir da relação de alteridade entre “mediadores” e “obra”, envolvendo, portanto, um confronto entre diferentes centros de valor, axiologias, visões de mundo, que interagem responsivamente. É esse olhar do outro, exterior, exotópico, que possibilita ao mediador ver a obra como um “todo” e dar-lhe “acabamento”, “moldura”, construindo uma unidade significativa e - a partir de horizontes de valores - legitimando a produção de determinados sentidos. Dessa forma, as relações dialógicas se manifestam por meio do confronto entre diferentes excedentes de visão, que se dão em um esfera permeada por

⁶Na tradução de *Estética da Criação Verbal* (1997), feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão, o termo russo *vnienukhodimost* é traduzido como *exotopia*. Já na tradução dessa obra realizada por Paulo Bezerra, em 2011, direto do russo, esse mesmo termo é traduzido como “distância”, “distanciamento”. Bezerra justifica seu posicionamento: “O próprio Bakhtin define essa categoria como distância: transcreve em russo a palavra latina *distantia* e ao lado, entre parênteses, escreve *vnienukhodimost*. Toda a argumentação de Bakhtin nos leva à compreensão dessa categoria como distância ou distanciamento [...] E foi assim que traduzi; algumas vezes, como ‘distância’, o mais das vezes como ‘distanciamento’” (BEZERRA, 2011, p. 10).

uma multiplicidade de vozes sociais, estão carregados de intencionalidades, ou seja, expressam diferentes axiologias, diferentes “centros de valor”.

Nesse sentido, no âmbito das relações dialógicas, os enunciados expressam sempre uma postura valorativa (axiológica), um horizonte social de valor; os discursos são marcados por apreciações/entonações que manifestam diferentes posicionamentos. Assim, os sujeitos estabelecem um diálogo com o discurso do outro – apoiando-o, questionando-o, reacentuando-o, assumindo uma posição valorativa. Dessa forma, todo signo linguístico é marcado pelo horizonte social da época e de um grupo determinado. O horizonte social (horizonte apreciativo) diz respeito a valores, axiologias, construídos na dinâmica da história e compartilhados por diferentes grupos humanos. A construção dos sentidos, portanto, é marcada pelo horizonte social de valor dos mais diversos grupos sociais. Nessa perspectiva, no signo ocorre o entrecruzamento de diversos índices sociais de valor⁷, representativos das tensões da luta social.

Em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes. [...] 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 de análise filológica e não da interpretação social viva” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

Considerando que os estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin podem contribuir para uma teoria da linguagem em geral, não apenas para a análise da linguagem verbal, Brait (2009, 2013) discute sobre uma série de enunciados nos quais as dimensões verbal e visual estão indissociavelmente atreladas, desempenhando um papel constitutivo na produção de sentidos, “não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (BRAIT, 2013, p. 44).

Há, portanto, uma série de especificidades dessa dimensão verbo-visual, que emerge a partir das diferentes esferas da atividade humana. A noção de esfera assinala o caráter dialógico das práticas de linguagem, tendo em vista que o enunciado é produzido a partir de determinado campo, que envolve a presença de outros agentes/sujeitos, ou seja, de um “auditório” de interlocutores.

A relação entre texto e imagens, presentes, por exemplo, nas capas e encartes de discos, marca um projeto discursivo construído a partir do confronto entre várias vozes em embate naquele contexto de produção da música brasileira. No contexto em análise desta pesquisa - na

⁷ Índice social de valor diz respeito a diferentes perspectivas socioideológicas, posturas e pontos de vista de sujeitos históricos.

qual João do Vale passa a ocupar um determinado lugar no rol de artistas da MPB - a produção do discurso verbo-visual se insere em uma situação de comunicação que envolve aspectos como os processos de construção identitária na conjuntura de emergência de um mercado de bens culturais de consumo. Nesta situação de comunicação, há uma série de regularidades e especificidades a partir das quais ocorre a produção de determinados efeitos de sentido.

A linguagem verbo-visual será aqui considerada como um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, o verbal e o visual. Essa unidade de sentido, esse enunciado concreto, por sua vez, será constituído a partir de determinada esfera estético-ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção (BRAIT, 2009, p. 37).

Assim, conforme destaca Brait (2009), há determinados textos em que a relação entre o verbal e o visual é indissociável, impossibilitando a exclusão de uma dessas dimensões. Brait destaca, ainda, que a dimensão verbo-visual participa ativamente da vida em sociedade e da constituição dos sujeitos e identidades.

Esclarecida a base teórico-conceitual em que se firma o trabalho, passemos agora à leitura do material de análise a partir desta perspectiva teórica adotada.

Leitura verbo-visual do fascículo “João do Vale”, da coleção *Nova História da Música Popular Brasileira* (1977)

O fascículo em foco nesta análise compõe a segunda edição da coleção sobre música brasileira, publicada pela Abril Cultural, sob o título *Nova História da Música Popular Brasileira*. Inicialmente, em 1970/1971, foi lançada uma série com o título *História da Música Popular Brasileira*. Posteriormente, foi lançada uma terceira edição, em 1982/1983, com o título *História da Música Popular Brasileira - Grandes Compositores*. A coleção objetivava traçar um panorama da música popular brasileira e, para isso, contava com a presença de consultores renomados na área de crítica musical e na historiografia da música popular, tais como José Ramos Tinhorão, Augusto de Campos, José Carlos Capinam, entre outros.

Para a elaboração da coleção, houve um rigoroso trabalho de pesquisa, inclusive com a recuperação de arquivos sonoros raros e até mesmo com a realização de gravações feitas, especialmente, para a publicação, o que destaca o papel dos mediadores culturais (jornalistas, editores e intelectuais participantes dos fascículos), a partir de seu olhar exotópico, na legitimação de determinadas expressões artísticas e na construção dos sentidos da música popular brasileira. Ao longo da coleção, podem-se encontrar, nesse panteão de nomes da música

popular brasileira, artistas ligados à “canção engajada”, à tradição nacional-popular (como Geraldo Vandré), até artistas mais experimentais (como Tim Maia, Luiz Melodia).

O crescimento desse tipo de publicação (editorial e fonográfica) está diretamente relacionado ao desenvolvimento industrial e ao processo de urbanização do país, com a formação de um público consumidor de bens culturais. A produção musical estava no centro desse processo. A Abril Cultural teve, portanto, um importante papel como mediadora nesse processo de produção e consumo de bens culturais, em especial a partir da publicação de uma série de fascículos de diversas temáticas. Na década de 1970, a “Abril Cultural vendeu 18 milhões de livros em bancas, através de oito coleções de livros, num total de 465 títulos” (PAIXÃO; MIRA, 1998, p. 164). Paixão e Mira (1998) destacam, ainda, que, no decorrer da década de 70, o Brasil tornou-se o sexto do mundo no mercado fonográfico e o sétimo em publicidade. Além disso, a indústria de publicações, abrangendo revistas e fascículos, teve sua produção quadruplicada. Houve, portanto, grandes avanços tecnológicos e a expansão do público consumidor, o que tornou o Brasil um dos dez maiores produtores de livros do mundo: “Vivíamos efetivamente um paradoxo: nunca se proibiu e nunca se produziu tanta cultura como nos anos do regime militar” (PAIXÃO; MIRA, 1998, p.143).

A indústria fonográfica, nas mãos de multinacionais, crescia vertiginosamente. Segundo Dias (2000, p. 74), a “Phonogram, Odeon, CBS, RCA, Continental, Sigla e Copacabana eram as maiores empresas entre os anos de 1974 e 1975, e seus faturamentos se dividiam em 25% para a Som Livre, 16% para a CBS, 13% da PolyGram, 12% com a RCA, entre outras”.

Nesse contexto, o lançamento da coleção *História da Música Popular Brasileira* fazia parte de um projeto maior de produção e consumo de bens culturais destinados a um público amplo (em especial a classe média urbana), entretanto considerado “seleto”, de “prestígio”.

Importante ressaltar que o signo “música popular brasileira” que intitula a coleção, remete a um sentido amplo, que inclui as manifestações da música urbana brasileira “desde os primórdios até os dias de hoje” (ABRIL CULTURAL, 1977). Assim, ao longo das três edições da coleção, são lançados fascículos com os mais diversos nomes do percurso de produção da música popular brasileira, como Catulo da Paixão/Cândido das Neves, Ernesto Nazareth/Chiquinha Gonzaga, “Donga e os primitivos”, Noel Rosa, Pixiguinha, Sílvio Caldas, Francisco Alves, Orlando Silva, além de nomes da chamada “Moderna Música Popular Brasileira” (MPB), como Sérgio Ricardo, Gilberto Gil e Caetano Veloso, entre outros. Ou seja, “música popular brasileira”, na coleção, é trabalhada a partir de um sentido amplo, abrangente, conforme ressaltado, e busca legitimar um panteão de nomes consagrados no percurso de

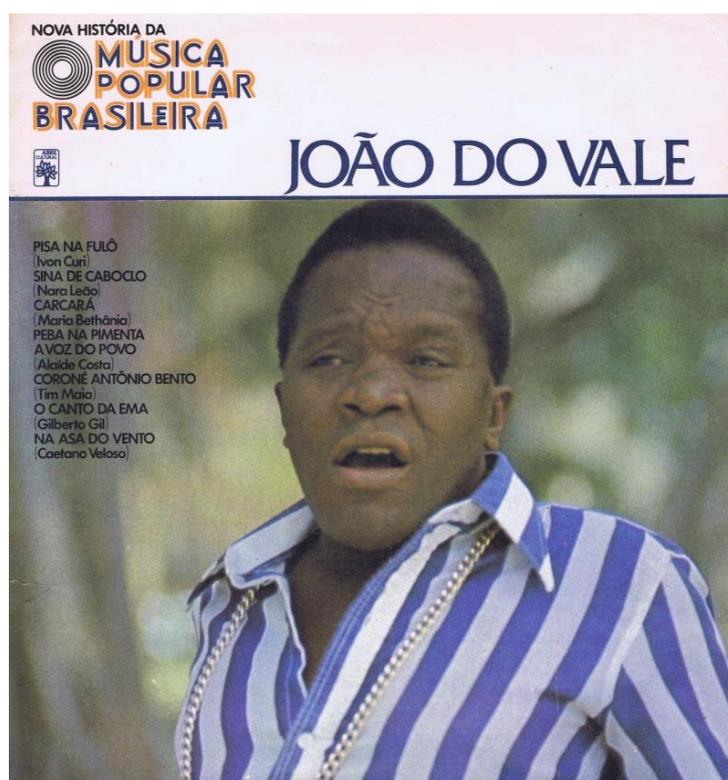
constituição da música urbana brasileira (leia-se: “música popular brasileira”). Assim, a instituição sociocultural que emerge nos anos 1960 e se consolida pela designação MPB é parte desse sentido mais amplo do termo. Nesse contexto, em especial pelo papel dos festivais de canção e da massificação da televisão (onde a MPB teve grande espaço de difusão), a sigla já havia se consolidado, ainda que, pelo seu caráter híbrido, não possuísse uma delimitação como gênero musical específico, tendo em vista que se configura não apenas por aspectos estéticos, mas também político-ideológicos. Dessa forma, quando o título da coleção remete à “música popular brasileira” (em sentido mais amplo), inclui, como parte integrante, a expressão sociocultural designada MPB (ainda que, nos textos do fascículo em análise, não apareça a sigla, o que também ressalta os embates e confrontos no processo de configuração desse signo ideológico).

Podemos considerar, a partir dos aspectos conjunturais levantados, que a publicação dessa coleção faz parte de um situação de comunicação que emerge no campo da produção artístico-cultural e é regido por regras específicas e regularidades. Essa situação – em que há um confronto entre diferentes vozes sociais - envolve a interação entre mediadores culturais e público, em um contexto histórico-social marcado por tensões no âmbito da política e produção cultural. Nessa conjuntura, há uma série de valores compartilhados que garantem a existência de regras e a legitimidade de determinados sentidos. Entre essas regras, está o papel exercido pelos mediadores culturais na formação do público-consumidor.

É dessa arena que emerge o nome de João do Vale no rol de nomes da história da música brasileira. O fascículo *João do Vale*, publicado na coleção *Nova História da Música Popular Brasileira*, em 1977, apresenta textos analíticos e biográficos sobre o artista, entrevistas, ilustrações e registros fotográficos. O encarte é acompanhado, ainda, por um LP de 10 polegadas com a gravação de oito composições de João do Vale, gravadas nas vozes de intérpretes consagrados: *Pisa na fulô* (Ivon Curi)/ *Sina de Caboclo* (Nara Leão)/ *Carcará* (Maria Bethânia)/ *Peba na pimenta* (Alaíde Costa)/ *A voz do povo* (Alaíde Costa)/ *Coroné Antonio Bento* (Tim Maia)/ *O canto da ema* (Gilberto Gil); *Na asa do vento* (Caetano Veloso). O encarte também traz as letras, um histórico e a ficha técnica das gravações de cada canção do LP.

Grande parte dos textos do encarte é uma entrevista realizada com João do Vale para a coleção da Abril Cultural. Os textos críticos, em sua maioria, não estão assinados, mas, nos créditos do encarte, nomes, como o de Tárík de Souza, aparecem como colaborador na consultoria de texto, e Elifas Andreato, na consultoria de arte.

Figura 1: Capa Fascículo *João do Vale*



Fonte: Fascículo *João do Vale* (ABRIL CULTURAL, 1977).

A partir da imagem que ilustra a capa do fascículo, fazamos o exercício analítico de trazer à tona uma voz social que possui certa legitimidade - em relação à chamada “música nordestina” - e a partir da qual emergem imagens relacionadas a “sertanejo”, “lavrador”, “vaqueiro”, como é o caso, por exemplo, da caracterização emblemática do artista Luiz

Gonzaga. Entretanto, na imagem em foco, pode-se observar certa quebra com essa voz consagrada, tendo em vista que nela aparece um artista negro, com um figurino que remete mais à figura dos sambistas, bem ilustrativo de uma canção que compõe do LP do fascículo, intitulada “Meu samba” (*Meu samba é a voz do povo/ Se alguém gostou, eu posso cantá de novo...*). Assim, é preciso pontuar, de início, que a construção da ideia de “Nordeste” não se restringe aos sentidos consagrados de “sertão”, “vaqueiro” e “seca”. Nessa perspectiva, os sentidos de “popular” também variam, dependendo de uma série de contingências sócio-históricas, conforme discutiremos a seguir.

A inserção de João do Vale no heterogêneo campo da produção cultural voltada para as problemáticas políticas e sociais ocorreu a partir de sua participação no espetáculo musical *Show Opinião*⁸, o qual é considerado um marco na produção da arte “engajada”, “de resistência” e teve João do Vale como um dos protagonistas. O Grupo Opinião, formado, em 1964, por artistas oriundos do CPC (Centro Popular de Cultura da UNE), que havia sido fechado após o golpe militar, objetivava constituir um teatro engajado, de resistência.

Nesse debate estético-ideológico, o ideário que fundamenta o *Opinião* e diversas outras ações artístico-culturais no período teve grande influência entre a intelectualidade, tendo em vista que se tratava de um projeto político pautado na articulação entre fazer cultura x fazer política, em que o “popular” tem um papel de relevância. Nessa abordagem trabalhada pelo CPC, a cultura popular está diretamente relacionada à ideia de conscientização política. No Manifesto do CPC da UNE (1962), que reúne os preceitos da chamada “arte popular revolucionária”, Ferreira Gullar define cultura popular como “tomada de consciência da realidade brasileira”⁹. Nessa conjuntura, os intelectuais possuem um papel importante nesse processo de conscientização. A este propósito, Ortiz destaca que “o que se buscava, pois, através da cultura popular, era levar às classes populares uma consciência crítica dos problemas sociais” (ORTIZ, 2001, p. 62).

Nesse ideário de esquerda, pautado no nacional-popular, a música aparece como veículo ideológico de mobilização do “povo”, existindo, portanto, a preocupação em produzir uma arte “desalienada”, “engajada”. Em geral, essa excessiva preocupação com o político, implicava em pouca preocupação com os aspectos estéticos. Entretanto não podemos afirmar que toda a produção da chamada “canção de protesto” seguiu as orientações do CPC. Conforme ressalta

⁸ O *Show Opinião* foi escrito por Armando Costa, Oduvaldo Vianna Filho, Paulo Pontes. Teve direção geral de Augusto Boal e direção musical de Dorival Caymmi Filho; música de Zé Ketí e João do Vale.

⁹ Conforme o texto do Manifesto do CPC publicado na íntegra por Hollanda (2004).

Napolitano: “Boa parte dos criadores engajados se recusou a exercer este populismo cultural, revelando uma complexidade de posições estéticas e ideológicas num segmento de criação tido, mais tarde, como homogêneo e monolítico” (NAPOLITANO, 2007, p. 30). Ou seja, não podemos simplificar e considerar toda a “arte engajada”, a “canção de protesto”, como diretamente ligada aos preceitos do CPC¹⁰.

João do Vale se insere, assim, nesse espaço de produção que associa cultura e política e, com sua participação no espetáculo *Opinião*, tornou-se nacionalmente conhecido. Dentro desse projeto estético que associa o popular à tomada de consciência, na peça, João do Vale representava o homem sertanejo; Zé Kéti, o morro; e Nara Leão, a classe média carioca (consciente de seu papel junto ao povo). A projeção nacional de João do Vale e sua inserção no rol da “música engajada” deu-se, em especial, pelo sucesso da canção *Carcará*¹¹ (composta por João do Vale e José Cândido), que fazia parte da trilha do *Show Opinião* e, naquele contexto de repressão, tornou-se uma metáfora da resistência do povo.

Ao longo dos textos do fascículo de João do Vale na coleção *Nova História da Música Popular Brasileira*, o olhar lançado sobre o artista é muito pautado a partir desse horizonte social de valores a partir do qual emergem múltiplos sentidos para os signos “popular” e “Nordeste”. Tratam-se de textos publicados no final dos anos 70, ou seja, já havia um distanciamento temporal em relação a esse primeiro momento do debate estético-ideológico em torno da relação entre arte e política. Entretanto, pode-se observar, a partir dos elementos verbo-visuais, que o lugar ocupado por João do Vale nessa “historiografia da música popular brasileira” está diretamente atrelado a sentidos que o associam à canção de vertente de crítica social e não apenas como um representante da “música sertaneja”. Nessa situação de comunicação, os sentidos de popular não se restringem a “folclórico”, “autêntico” e “tradicional” ou, em outros termos, essa manifestação da “tradição popular” é vista como uma expressão de resistência.

No texto assinado por Ferreira Gullar, o autor apresenta um depoimento pessoal sobre João do Vale e, discutindo a respeito da projeção nacional desse artista a partir do *Show*

¹⁰ Até mesmo porque essa relação entre música e política emerge a partir da confluência de uma série de fatores estético-ideológicos, como o desenvolvimento da chamada Bossa Nova nacionalista (que não se limitava aos preceitos do CPC).

¹¹ No meio da canção Carcará, há um trecho informativo, que caracteriza bem o ideário da arte como denúncia social: "Em 1950 mais de dois milhões de nordestinos viviam fora dos seus estados natais. 10% da população do Ceará emigrou. 13% do Piauí! 15% da Bahia!! 17% de Alagoas!!!"

Opinião, afirma que considera o compositor maranhense uma das “*figuras mais importantes da música popular brasileira*”.¹²

Quero dizer que considero João do Vale uma das figuras mais importantes da música popular brasileira. Se é certo que em 1964-1965, quando se realizou pela primeira vez o show Opinião, os grandes centros do país tomaram conhecimento de sua existência e lhe reconheceram os méritos de compositor, não é menos certo que pouca gente se deu conta do que ele realmente significa como expressão da nossa cultura popular. Isso se deve ao fato de que João do Vale não é um compositor de origem urbana e que só agora se começa a vencer o preconceito que tem cercado as manifestações populares sertanejas. É verdade que em determinados momentos, com Luís Gonzaga e Jackson do Pandeiro, essa música conseguiu ganhar o auditório, mas para, em seguida, perder o lugar conquistado. É que o Brasil é grande e diversificado. Basta dizer que, quando João do Vale se tornou um nome nacional, já tinha quase trezentas músicas gravadas, que o Nordeste inteiro conhecia e cantava, enquanto no Sul ninguém ainda ouvira falar nele. Lembro-me da primeira vez que o vi cantar em público, em 1963, no Sindicato dos Bancários, no Rio, convidado por Thereza Aragão. Dentro de um terno branco engomado, pisando sem jeito com uns sapatos de verniz, entrou em cena. Parecia encabulado, mas, quando começou a cantar, empolgou o auditório. Era como se nascesse ali o novo João do Vale que, menos de dois anos depois, na arena do Teatro Opinião, faria o público ora ir, ora chorar, com a força e a sinceridade de sua música e de sua palavra. Autenticidade é uma palavra besta, mas é na autenticidade que reside a força desse João maranhense, vindo de Pedreiras para dar voz nacional ao sertão. Mas não só nisso, e não apenas no seu talento, como também em sua cultura. Há gente que pensa que culto é apenas quem leu muitos livros. No entanto, se tivesse tido, como eu, a oportunidade de ouvir João do Vale cantar as músicas sertanejas que ele sabe, veria que ele é a expressão viva de uma cultura. De uma cultura que não está nos livros, mas na memória e no coração dos artistas do povo (ABRIL CULTURAL, 1977, p. 6).

Podemos observar, no texto, a partir de uma série de recursos linguístico-discursivos, os processos de construção identitária do artista “nordestino”, como o “artista do povo”, “autêntico”, “culto”. Esses sentidos são construídos, na materialidade linguística, a partir do confronto entre diversas *vozes* e marcam um posicionamento valorativo do enunciador, que lança seu olhar sobre a obra de João do Vale, dialogando com diferentes vozes, como uma voz que remete ao “desconhecimento” por grande parte do público, da importância de João do Vale como “expressão de nossa cultura popular”¹³.

O autor designa a produção de João do Vale como uma “*manifestação popular sertaneja*”, colocando-o ao lado dos artistas Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro. Entretanto, posiciona-se em polêmica com vozes que desconsideram a importância de tais manifestações: “*pouca gente se deu conta do que ele realmente significa*”; “*vencer o preconceito*”; “*É verdade que, em determinados momentos, com Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, essa*

¹² Utilizamos itálico para destacar trechos de textos retirados do *corpus* da pesquisa.

¹³ “Não é menos certo que pouca gente se deu conta do que ele realmente significa como expressão da nossa cultura popular” (ABRIL CULTURAL, 1977, p. 6).

música conseguiu ganhar o auditório nacional, mas para, em seguida, perder o lugar conquistado”.

Por fim, o autor assume o posicionamento que define João do Vale como a “*expressão viva de uma cultura*”, polemizando com um *voz* hegemônica que valoriza o saber letrado, escolar: “*Há gente que pensa que culto é apenas quem leu muitos livros*”. Assim, com sua *cultura* (“*que não está nos livros*”), João do Vale pôde “dar voz nacional ao sertão”. Ao longo do texto, há uma série de termos e expressões utilizados para designar João do Vale e sua produção, tais como: “*expressão da cultura popular*”, “*manifestação popular sertaneja*”, “*voz do sertão*”, “*autenticidade*”, “*força*”, “*sinceridade*”, “*cultura*”. Todos esses recursos vão construindo, a partir do olhar exotópico do intelectual sobre a obra do artista, um sentido de “Nordeste” que se constitui a partir da relação sertão/simplicidade/resistência.

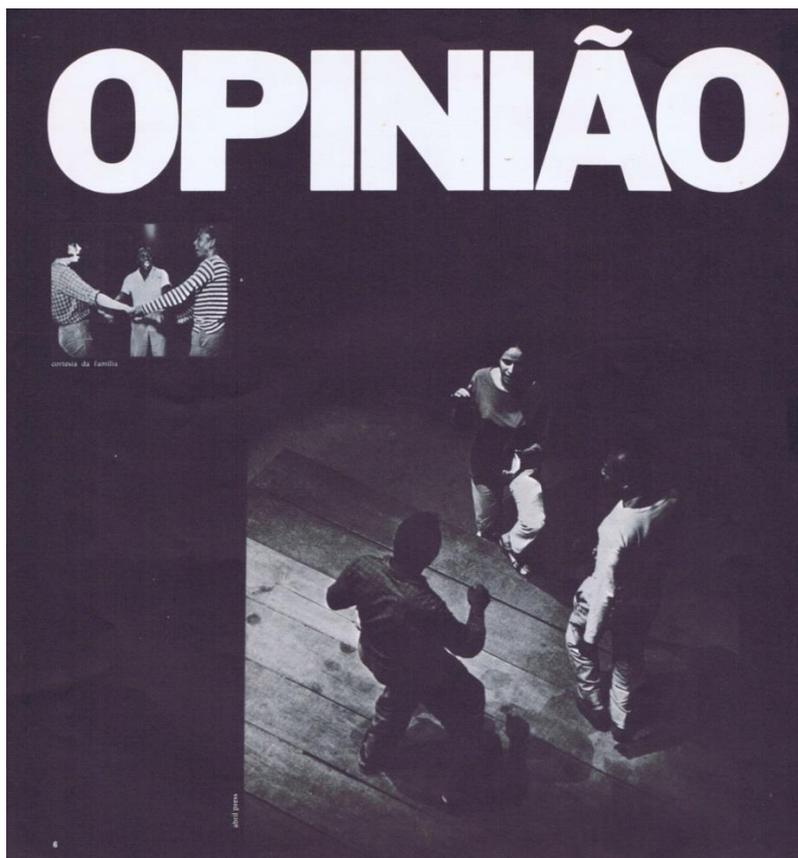
Importante ressaltar o lugar social ocupado por Ferreira Gullar nessa conjuntura histórica. Gullar era um intelectual ligado a movimentos artísticos que defendiam a inter-relação entre cultura e política. Entre outras atividades ligadas a essa problemática, fez parte do Grupo Opinião, que montou o emblemático espetáculo que alçou João do Vale à projeção nacional como um artista “engajado”. Lembremos que, nesse debate estético-ideológico, o “popular” está diretamente atrelado à “conscientização política”, à resistência por meio da arte e a intelectualidade exercia um papel fundamental nesse processo. Nessa conjuntura, “o sertão nordestino e morro/subúrbio carioca simbolizavam não só como territórios culturais, mas espaços imaginários de resistência “popular” ao novo contexto autoritário, em meio ao qual a juventude estudantil engajada deveria buscar suas referências (NAPOLITANO, 2007, p. 35).

Assim, no fascículo, há um grande foco para essa participação de João do Vale nesse contexto da canção de crítica social. Há inclusive a retomada da *voz* dos autores do espetáculo *Show Opinião* que, em seu programa, afirmavam que a “*música popular não pode ver o público como simples consumidor de música; ele é fonte e razão de música*”. A respeito de João do Vale, é dito que

João do Vale descreve sempre uma contradição: a vontade e a força de sua gente, o amor que dedicam à terra e a impossibilidade de usá-la em proveito próprio. O lamento antigo permanece acrescentado de uma extraordinária lucidez (ABRIL CULTURAL, 1977, p. 7).

Esse texto é acompanhado da seguinte imagem que mostra João do Vale em cena no *Show Opinião*.

Figura 2: Fascículo *João do Vale*



Fonte: Fascículo *João do Vale* (ABRIL CULTURAL, 1977).

Se antes dos anos 1960, a produção de João do Vale carregava sentidos que a associavam apenas a “canções nordestinas”, “música de raiz”; a partir de sua inserção nesse campo de produção da “arte engajada”, emergem outros sentidos a partir de sua obra: o “popular” e o “nordestino” não são expressam apenas “pureza” e “singeleza”, mas, sobretudo, “transformação” e resistência. Ou melhor, é justamente nessa “simplicidade” que reside o caráter de resistência.

Sobre esses aspectos, analisemos agora a relação texto e imagem que compõem a página 2 do fascículo.

Figura 3: João do Vale



Fonte: Fascículo *João do Vale* (ABRIL CULTURAL, 1977).

Na figura 3, temos a imagem de João do Vale vestido com simplicidade, cantando, descalço, ao lado da letra da canção “Minha História”, composição autobiográfica que trata da sua trajetória. Essa canção, que não está no LP que acompanha o fascículo, fez parte do *Show Opinião* e foi gravada no LP *O poeta do Povo, João do Vale* (1965). Trata-se de uma canção emblemática na construção dos sentidos de “povo” associado a “trabalho”, como pode ser observado na análise de outras canções que compõem o LP *O poeta do povo*, *João do Vale*. Em canções como “Minha História”, “O jangadeiro”, “A lavadeira e o lavrador”, “Fogo no Paraná” e “Sina de caboclo”, pode-se observar que as identidades se constroem atreladas a “trabalho”. Há uma associação entre “povo/ trabalhador/ denúncia social”. Havia, naquele

contexto, um horizonte social de valores que estabelecia uma forte associação entre cultura e conscientização política e legitimava essa produção de sentidos.

A associação da imagem ao texto na figura 3 remete à construção dessa imagem do artista que é do “povo”, “trabalhador”, “pé no chão”, e, conforme ressaltado, tem o “poder da palavra”, é, portanto, a “voz do povo”. Observem que não há uma construção imagética que remeta a consagrados ícones de nordestinidade. A imagem austera, associada ao texto autobiográfico, constrói os sentidos do artista popular com um “trabalhador”, do “povo” e a identidade nordestina também fortemente associada a esse sentido de “trabalho”. Assim, esses sentidos polemizam com outras *vozes* que constroem uma imagem mítica de Nordeste e, muitas vezes, apresentam uma visão romantizada da vida do trabalhador. Ou seja, os sentidos são construídos a partir dos confrontos e embates entre diferentes posicionamentos.

Terminada a análise, passemos, doravante, às considerações finais.

Considerações finais

Nesta breve leitura do fascículo *João do Vale*, coleção *Nova História da Música Popular Brasileira*, procuramos discutir, a partir de uma leitura verbo-visual, sobre os processos de produção dos signos “Nordeste” e “popular”, analisando o lugar social ocupado por João do Vale no processo de configuração da música popular brasileira.

Assim, a partir da interação entre a *voz* dos mediadores e diversas outras *vozes* mobilizadas na construção desse “projeto de dizer”, o “popular” constrói sentidos diversos daqueles estritamente relacionados à “sacralização” das manifestações populares, à ideia de “folclore” ou, ainda, ao “caráter tradicional das manifestações populares”. Podemos afirmar que esses sentidos não são totalmente negados, mas sim ressignificados, o que nos remete a um aspecto da abordagem bakhtiniana segundo o qual os sentidos se constroem a partir de processos que envolvem *estabilidade e instabilidade* (significação/tema). Ou seja, apoiando-se nos sentidos mais estáveis, cristalizados (os quais também são construídos sócio-historicamente) dos signos, são construídos sentidos múltiplos, irrepetíveis.

Dessa forma, ainda que sejam retomadas, em muitos aspectos, vozes que remetem ao popular como “simplicidade”, “pureza”, esses sentidos são reelaborados, subvertidos (muitas vezes) e, tendo em vista os valores e o debate estético-ideológico do período, prevalecem os sentidos de “popular” como resistência, transformação. O “popular”, nessa situação de comunicação, remete, sobretudo, à ideia de ação política do povo e à “tomada de consciência da realidade brasileira” (protagonizada pelos intelectuais).

Importante destacar também que o “povo”, nessa conjuntura, está diretamente atrelado à conscientização política. Daí a construção dos sentidos de “povo nordestino”, no material em análise, está ligada a sua identidade como trabalhador, consciente de sua condição social. Assim, vale ressaltar, que há uma certa ruptura com posicionamentos que constroem uma visão “romantizada” da vida do trabalhador. Não há uma louvação do morro/ do sertão, pois há um compromisso com a realidade cotidiana.

Nessa perspectiva, o lugar social ocupado por João do Vale, no percurso da música brasileira, não se restringe à categoria “música regional” ou “música do sertão” (predominante, na carreira desse artista, em especial, nos anos 1950). Barreto (2015) discute esses aspectos e destaca que, considerando trajetória de João do Vale e seus lugares de produção, em um primeiro momento (principalmente, na década de 50), suas músicas foram classificadas como “temas regionais do Nordeste”; a partir dos anos 1960, a produção desse artista entrou para o rol das chamadas “canções de protesto”.

Dentro da conjuntura de efervescência da produção cultural atrelada à política, João do Vale passou a se inserir também no heterogêneo campo da música socialmente engajada, a qual tinha um amplo público entre a intelectualidade e a classe média urbana. Assim, essa produção artística “socialmente engajada” encontrou espaço na crescente indústria fonográfica e na televisão e esteve no centro do debate estético-cultural brasileiro que marcou o início da configuração da manifestação que passou a ser designada como MPB. Ou seja, mesmo considerando o clima repressivo vivenciado no país, essa produção artística possuía grande legitimidade e espaço na indústria fonográfica brasileira.

Assim, do ponto de vista exotópico da intelectualidade e da classe média, João do Vale era o “autêntico artista popular”. E essa identidade se constrói a partir da alteridade, da relação com o outro (tanto o “outro”, sujeito das interações; como o “outro”, contexto histórico-cultural, “já-dito”, discursos anteriores e posteriores, vozes sociais). Esses sentidos constroem-se, conforme ressaltado, em especial a partir da identidade do trabalhador, estabelecendo-se uma associação direta entre povo/trabalho/resistência.

Nessa perspectiva, nessa situação de comunicação em foco, que envolve produção editorial e o papel dos mediadores culturais no processo de construção de sentidos na esfera musical, a partir do confronto entre distintas vozes sociais, constroem-se diferentes sentidos para os termos “popular” e “Nordeste”, tendo em vista uma série de contingências sócio-histórico-ideológicas. Importante destacar, por fim, que esses sentidos são legitimados, pois são produzidos a partir de determinado horizonte social de valores em comum, há, portanto, um

“coral de apoio”, um “chão comum” que possibilita a produção de determinados sentidos. Assim, há uma série de valores que possibilitam a legitimação desses sentidos no embate dialógico em cena na esfera musical analisada.

Referências

ABRIL CULTURAL. João do Vale. *Nova História da Música Popular Brasileira*. 2.ed.São Paulo: Abril Cultural, 1977.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo. Contexto, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARRETO, M. M. “João do Vale e a formação de um artista popular no Brasil, nos anos de 1950”. *Revista de Ciências Sociais*, v. 46, p. 201-224, 2015.

BEZERRA, P. Prefácio. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRAIT, B. “Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise”. In: *Gragoatá*. Publicação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 20, p. 47-62. 1º sem, 2006.

_____. “Análise e teoria do discurso”. In: *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-31.

_____. “A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual”. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, [S.l.], n. 1, jun. 2009. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. “Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica”. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, v. 8, n. 2, p. 43-66/Eng. 42-64, 2013. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

DIAS, M. T. *Os donos da voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

HOLLANDA, H. B. de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/1970*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

NAPOLITANO, M. *A síncope das ideias: a questão da tradição na música popular brasileira*. Editora Fundação, Perseru Abramo, 2007.

ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PAIXÃO, Fernando (Ed.); MIRA, Maria Celeste (Coord.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

PAULA, L. de. “Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso”. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 21, n. 1, p. 239-258, 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.

LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO TELETANDEM: A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE BAKHTIN EM FOCO

Maisa de Alcântara Zakir¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar a noção de cultura no contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras denominado teletandem, à luz da perspectiva dialógica, calcada nos estudos de Bakhtin e do Círculo. Para isso, apresento as transformações pelas quais a noção de cultura tem passado e a relação ao conceito bakhtiniano de exotopia, para pensar a dimensão cultural em interações *online* entre alunos de uma universidade pública brasileira e uma universidade privada estadunidense. Os participantes da pesquisa estiveram em contato durante o primeiro semestre de 2012 e o material de análise constitui-se de trechos de interações transcritas e narrativas escritas pelos alunos acerca de suas experiências com o teletandem. A análise evidencia o viés discursivo da perspectiva teórico-metodológica adotada no trabalho, possibilitando uma compreensão da constituição de língua e cultura como/em discurso no contexto teletandem. A recorrência temática observada entre diferentes duplas está relacionada à dimensão espaço-temporal na qual nas interações ocorreram e as vozes sociais identificadas no material sugerem que a dimensão discursiva atravessa e constitui o contato linguístico e cultural promovido no contexto teletandem.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Cultura. Teletandem. Discurso. Bakhtin.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to investigate the notion of culture in the telecollaborative context of learning foreign languages, which is called teletandem, under the dialogical perspective, based on the studies of Bakhtin and the Circle. In order to do that, I present the changes that the notion of culture has had and relate it to the Bakhtinian concept of exotopy, to reflect upon the cultural dimension in online interactions between students of a Brazilian public university and a private university in the United States. The research participants were in contact during the spring semester of 2012 and the analysis material consists of excerpts from transcribed interactions and narratives written by the students about their experiences with teletandem. The analysis evidences the discursive view of the theoretical-methodological perspective adopted in the paper, allowing an understanding of the constitution of language and culture as / in discourse in the teletandem context. The thematic recurrence among different pairs is related to the space-time dimension in which the interactions occurred and the social voices identified in the material suggest that the discursive dimension crosses and constitutes the linguistic and cultural contact promoted in the teletandem context.

KEYWORDS: Language. Culture. Teletandem. Discourse. Bakhtin.

¹ Pós-doutoranda, bolsista CAPES/PNPD do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP/Araraquara. E-mail: maisazakir@gmail.com.

Introdução

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm ocupado um lugar de destaque indiscutível no cenário educacional em todo o mundo (ESS, 2009; KRAMSCH, 2011). Isso possibilita, e até requer, que se coloque em discussão a formação de profissionais cuja atuação tem sido cada vez menos limitada por fronteiras geográficas bem delineadas. A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada no âmbito do projeto *Teletandem e transculturalidade na interação online em línguas estrangeiras por webcam*. Trata-se de um contexto de aprendizagem telecolaborativa, no qual aprendizes de línguas estrangeiras participam de sessões de interação via aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), como *Skype*, *Zoom*, *Google Hangouts*, dentre outros, com o objetivo de ajudar o/a parceiro/a a aprender sua língua materna e/ou de proficiência.

Num cenário em que a comunicação virtual tornou-se parte de nosso cotidiano profissional, educacional e pessoal, o projeto *Teletandem* voltou-se para a compreensão da noção de cultura no âmbito das interações entre os participantes desse contexto de aprendizagem. Diante disso, Telles (2011) constata a necessidade de

uma compreensão aprofundada da dimensão cultural, da natureza, das estruturas e dos processos dessas interações em vídeo, principalmente nos campos da educação para a comunicação intercultural em línguas estrangeiras e da educação para a cidadania global. (p. 9).

Para se investigar e se compreender a dimensão cultural no contexto teletandem, é relevante a contribuição de Kramsch (1993, 1998, 2009a, 2011), que, ao longo de suas pesquisas voltadas a contextos diversos de ensino de língua estrangeira (LE) e a contatos interculturais, passa a ressignificar a noção de cultura, primeiramente associada a países e fronteiras geográficas (KRAMSCH, 1993) e, posteriormente, entendida como um processo simbólico de construção de significados não mais necessariamente relacionado a espaços físicos (KRAMSCH, 2009a; 2011).

Na primeira parte do presente artigo, essa última compreensão da noção de cultura é, então, relacionada ao conceito bakhtiniano de exotopia, na medida em que a possibilidade de se colocar em um lugar exterior, de se distanciar da própria cultura e ressignificá-la a partir do contato intercultural com o parceiro de teletandem, é investigada no *corpus* aqui analisado.

O material constitui-se de trechos de interações transcritas e narrativas escritas pelos participantes da pesquisa acerca das experiências com o teletandem. As duplas estiveram em contato durante dez sessões realizadas via *Skype* no primeiro semestre de 2012 em uma parceria entre uma universidade pública brasileira (UB) e uma universidade privada estadunidense (UE). Os nomes dos participantes são fictícios e as linhas que identificam as interações de teletandem

correspondem à numeração atribuída à transcrição da sessão completa de interação. Nos diálogos transcritos, os turnos formatados na cor azul referem-se às falas dos alunos da UE e os turnos na cor preta, às falas dos alunos da UB. Os excertos referentes às atividades escritas realizadas na plataforma virtual *TelEduc* foram mantidos da mesma forma como foram postados pelos alunos, tendo sido modificadas apenas eventuais marcas de identificação dos participantes da pesquisa.

A seção de análise evidencia o viés discursivo da perspectiva teórico-metodológica adotada no trabalho, baseada nas concepções de Bakhtin e do Círculo, e promove uma compreensão da constituição de língua e cultura como/em discurso no contexto teletandem.

Cultura como discurso

Kramsch (1993) desenvolve a noção de *terceira cultura* (*third culture*), entendida como um *terceiro lugar*, literalmente um espaço físico ocupado na interseção de múltiplas culturas nativas (C1) e culturas-alvo (C2). O conceito de *terceira cultura* relaciona-se a “experiências de fronteira” entre falantes nativos e não-nativos, tendo em vista que, nos anos que se seguiram à queda da União Soviética, muitas pessoas foram forçadas a cruzar fronteiras linguísticas, nacionais, ideológicas na Europa e pelo Atlântico. Essas pessoas compartilhavam histórias por meio das quais “tentavam criar uma *terceira cultura*, feita de uma memória comum para além do tempo e do espaço entre pessoas com experiências similares.” (KRAMSCH, 1993, p. 235, tradução e grifos meus).

No livro em que problematiza a relação entre contexto, cultura e ensino de línguas, Kramsch (1993) postula que, ao contar tais histórias, as pessoas podem tomar consciência das várias perspectivas por meio das quais um evento pode ser descrito. Em outras palavras, o compartilhamento das experiências de fronteira faz com que as pessoas entendam a importância do contexto e da utilização da língua para lidar com quadros contextuais e perspectivas, de modo a conseguirem empoderamento para se sentirem confortáveis em uma “cultura de terceiro tipo”.

Em 2010, no entanto, em uma apresentação durante a *Second International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence*, na Universidade do Arizona, em Tucson, EUA, Kramsch é convidada a refletir sobre o desafio lançado no evento de que *os educadores devem proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver a capacidade de encontrar/ estabelecer/ adotar o “terceiro lugar” que está no cerne da competência*

intercultural (KRAMSCH, 2011, p. 354-355).

A noção de competência intercultural à qual se faz referência no evento em questão é a proposta por Byram (2000), que considera que

[...] alguém com algum grau de competência intercultural é alguém que é capaz de ver as relações entre as diferentes culturas – tanto internas quanto externas a uma sociedade – e é capaz de mediar, ou seja, interpretar, cada um nos termos do outro, para si ou para outras pessoas. É também alguém que tem uma compreensão crítica ou analítica de (partes de) suas próprias e outras culturas – alguém que é consciente de sua própria perspectiva, da maneira como seu pensamento é culturalmente determinado, ao invés de acreditar que sua compreensão e perspectiva sejam naturais. (BYRAM, 2000, p. 10, tradução minha).

A discussão proposta é a de que o ensino de LE deve se dar no âmbito da interculturalidade, de modo que permita aos estudantes ter a perspectiva tanto interna quanto externa sobre a primeira (C1) e a segunda (C2) culturas. No entanto, Kramsch (2011) questiona como alguém pode interpretar sua própria cultura e a cultura do outro nos termos do outro, se, ao mesmo tempo, a interpretação dessa pessoa é culturalmente determinada. Pensando no lugar dessa mediação (interpretação), a autora revisita suas próprias constatações e sugere que a noção de terceira cultura seja vista menos como um *lugar* e mais como um *processo* simbólico de construção de significado, que vê *além das dualidades* “línguas nacionais” e “culturas nacionais” (KRAMSCH, 2011, p. 355).

A proposta de Kramsch pode ser relacionada ao conceito bakhtiniano de *exotopia*. Traduzido por Todorov do russo para o francês *exotopie*, o termo refere-se à atividade criadora em geral, tendo sido relacionado primeiramente à atividade estética e depois à atividade da pesquisa em Ciências Humanas (AMORIM, 2010). Embora já esboçado em *Para uma filosofia do ato*, é no ensaio intitulado *O autor e a personagem* (publicado em *Estética da criação verbal*) que o termo ganha forma e expressa o sentido de se situar em um *lugar exterior*.

Como afirma Sobral (2005), a respeito das implicações da obra de Bakhtin e do Círculo para a pesquisa em Ciências Humanas,

O sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente para ver a si mesmo nela, construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (o outro) e do individual (nunca subjetivo), do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que já de comum a todos os atos. Essa é a posição exotópica (do excedente de visão) preconizada por Bakhtin. (SOBRAL, 2005, p. 118).

Para Bakhtin (2006), é a partir desse lugar exterior que

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele [...] (BAKHTIN, 2006, p. 23).

Nesse sentido, é possível pensar no conceito bakhtiniano de exotopia para a compreensão da dimensão dos estudos culturais, cuja importância é assim reiterada:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2006, p. 366).

Do mesmo modo, a própria noção de cultura em Kramersch (1993), antes relacionada à ideia de estado-nação, como filiação a uma comunidade de fala nacional, com uma história, língua e imaginário comuns (dado o contexto de imigração no qual se desenvolveu, como apresentado acima), passa a ser compreendida de modo mais “portátil” em Kramersch (1998). A noção de “comunidade de fala”, portanto, dá lugar à de “comunidade discursiva”, e a cultura, criada e moldada pela linguagem e outros sistemas simbólicos, passa a ser vista como um lugar de luta pelo reconhecimento e legitimação do sentido (KRAMSCH, 2011). Salomão (2012), ao analisar, na obra de Kramersch, as transformações pelas quais o conceito de cultura passou, observa que:

Kramersch analisa criticamente o conceito de terceiro lugar, apontando para a noção de cultura que o subjaz como limitada a “culturas nacionais”, o que foi flexibilizado em sua publicação de 1998, ao introduzir o conceito de comunidade discursiva, referindo-se às maneiras como um grupo social usa a linguagem de modo a satisfazer suas necessidades sociais. (SALOMÃO, 2012, p. 102).

Em suas pesquisas, Kramersch evidencia as diferentes perspectivas que centram seu objeto de estudo na noção de cultura e que podem ter impacto no ensino de LE. Em Kramersch (2009b), há uma explanação acerca da concepção de *cultura como poder*, discutida por trabalhos da área de Estudos Culturais. Nas palavras da autora,

Cultura como poder não reside em um indivíduo ou grupo, é difusa, é tanto ativa quanto passiva. Num mundo globalizado como o nosso, em que não há um centro de poder a ser combatido como a Bastilha, o privilégio de falantes nativos também pode desaparecer à medida que cada vez mais falantes não nativos apropriam-se da língua do falante nativo, e como diria Bakhtin, ressignificam-na para atender seus interesses e propósitos. [...] A cultura também não é mais um conceito apenas relacionado à nação. As empresas multinacionais têm disseminado a cultura do capitalismo rápido, ou do empreendedorismo neoliberal em todo o mundo, com novas formas de ver a comunicação. (KRAMSCH, 2009b, p. 230, tradução minha).

À medida que a sociedade passa a ter uma transformação em sua estrutura, em seu modo de funcionamento, especialmente no que concerne ao impacto da globalização, a noção de cultura no ensino de LE é ampliada. Como se vê, na perspectiva de cultura como poder, para os Estudos Culturais, o vínculo entre cultura e nação já se encontra enfraquecido. Isso se deve não apenas a uma questão de apropriação de uma LE por falantes não nativos, mas sobretudo à disseminação de cultura(s) que transcende(m) a noção de país, devido ao contexto de mercados capitalistas e neoliberais predominantes no mundo.

Desse modo, a partir das considerações acerca de como a cultura é compreendida em diferentes áreas (Sociolinguística, Teoria Sociocultural, Antropologia Linguística, Ciência Cognitiva), Kramersch (2009b) elabora a seguinte concepção de cultura: “Cultura é agora vista como emoções individuais, memórias, hábitos de pensamento e comportamentos, narrativas históricas, expressas de forma diferente através de diferentes línguas e compartilhadas por uma variedade de comunidades de fala.” (p. 235, tradução minha). Há, portanto, o reconhecimento de que o indivíduo participa de muitas culturas, dentre as quais a comunidade nacional é apenas uma. Existem outras culturas constituintes da vida do indivíduo: cultura étnica, cultura juvenil, cultura educacional, cultura socioeconômica, cultura profissional, cultura de gênero. A compreensão da noção de cultura vai, portanto, ampliando-se à medida que reconhece as modificações pelas quais a sociedade passa, relacionadas, sobretudo, aos efeitos da globalização.

Corroborando essa tendência de resignificação do conceito de cultura, Kramersch (2011) elabora uma definição de cultura, associando-a a discursos, que passam a circular pelo mundo de modo mais dinâmico e rápido à medida que o acesso às TICs aumenta:

[...] cultura hoje está associada a *ideologias, atitudes e crenças*, criadas e manipuladas por meio do discurso da mídia, da Internet, da indústria de *marketing*, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião. Ela é vista menos como um mundo de instituições e tradições históricas, ou mesmo como comunidades de prática identificáveis, do que como *um conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações e transcontextualizações de experiência*, com os quais nós damos sentido ao mundo ao nosso redor e compartilhamos esse sentido com os outros. Visto que esse compartilhamento tem ocorrido, cada vez mais, em um *ciberspaço idealizado*, ao invés de em encontros desordenados da vida real, *a cultura é facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses privados*. Isso não quer dizer que não exista algo como a orgulhosa filiação a uma comunidade nacional ou a comunidades de prática, mas o valor atrelado a algo maior do que você mesmo afastou-se do estado-nação e de comunidades múltiplas e mutantes para a própria base do nosso eu simbólico e sua sobrevivência: *nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e pelos vários discursos que dão sentido a nossas vidas*. (KRAMSCH, 2011, p. 355-356, tradução e grifos meus).

A definição de cultura apresentada em Kramersch (2011) é pautada, portanto, não apenas pelas transformações ocorridas na sociedade, mas pelo próprio modo como o conceito é abordado em diferentes áreas que têm impacto no ensino de LE. Um exemplo disso é a concepção de *Cultura como Discurso*, que introduz a noção de que *toda enunciação é composta por relações assimétricas de poder entre os envolvidos na comunicação*, e a cultura, na forma de linguagem, materializa a história, cujo significado é constantemente renegociado por meio da própria linguagem.

É possível pensar nessas assimetrias, tendo como perspectiva a análise de Bakhtin, já em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, acerca da cultura popular e da cultura oficial, hegemônica. Ao fazer uma leitura da obra do escritor francês, analisando nela um discurso que evidencia seu contexto extralinguístico, Bakhtin produziu reflexões que deflagraram a elaboração de conceitos mais tarde discutidos em áreas como a Linguística, a Literatura, a Antropologia e outras Ciências Humanas (BRAIT, 2010, p. 25). De acordo com Paula (2013, p. 244), a concepção de *carnevalização*, elaborada por Bakhtin na referida obra, “representa um dos eixos da cultura popular, que inclui tanto a inversão hierárquica dos valores pelo poder demolidor do riso quanto o ponto de contato (e de conflito) das diversas linguagens sociais.”

A questão da historicidade, apontada por Kramersch (2011) ao pensar a noção de cultura como discurso, vale lembrar, é vista como central na perspectiva teórico-metodológica que orienta este trabalho. Nesse sentido, estabeleço uma relação entre a concepção de “cultura como discurso”, apresentada em Kramersch (2011), e a compreensão de discurso, tal como o concebe Bakhtin (2013a) como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (p. 207). Entender que “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 96), implica, necessariamente, pensá-la em uma dimensão discursiva.

O discurso, sob o entendimento da filosofia da linguagem bakhtiniana, ultrapassa os limites da dimensão linguística, constituindo-se, entretanto, não apenas da/na dimensão extralinguística, mas na relação dialógica estabelecida entre ambas, como explicitado anteriormente, na seção 1.1. Bakhtin (2006) elucidada que

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e

avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (299-300).

O discurso, portanto, em Bakhtin, é constitutivamente dialógico. Fiorin (2011), no entanto, esclarece que o filósofo russo, ao tratar de dialogismo,

[...] não está pensando no diálogo face a face, mas numa propriedade central dos enunciados: todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu. (FIORIN, 2011, p. 40).

Considerando o princípio do dialogismo bakhtiniano, no qual o interlocutor só existe enquanto discurso (FIORIN, 2010), pensar a *cultura como discurso* implica considerar tal princípio para se compreender a própria constituição do sujeito eu-outro (BAKHTIN, 2006; 2010) no processo de interação.

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 123), a interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* constitui a realidade fundamental da língua. Como afirma Bakhtin (2006),

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. [...] 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, 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. (p. 274-275).

A responsividade é, pois, constitutiva de cada enunciado, que é “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo.” (BAKHTIN, 2006, p. 297, grifo do autor). Nesse sentido, pensando especificamente no contexto teletandem, o discurso é construído por vozes anteriores que se (re)compõem e se ressignificam nas interações entre os sujeitos.

Conceber cultura como discurso numa perspectiva bakhtiniana parece ser uma peça chave para o entendimento da “terceira cultura” (KRAMSCH, 2009a) nas interações em teletandem. Isso porque refiro-me ao terceiro espaço da enunciação, no qual há embate ideológico, choques culturais, e por meio do qual o sujeito é constituído (na relação eu-outro). Além disso, ter a perspectiva teórico-metodológica deste trabalho fundada na filosofia da linguagem de Bakhtin implica considerar a realidade concreta da língua, o enunciado, como o

lugar no qual são (entre)tecidas as vozes sociais dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2006), como evidenciam os exemplos da análise apresentada a seguir.

O feriado da Sexta-feira Santa e a presença do discurso religioso no teletandem

A natureza dinâmica das interações e o contato intercultural síncrono promovido no teletandem podem, certamente, abranger mais do que uma forma de se compreender cultura (ZAKIR, 2015). Nas atividades escritas propostas em plataformas virtuais de aprendizagem como o *TelEduc*, os alunos destacam variados aspectos culturais sobre os quais conversam durante as sessões de interação via *Skype* (ZAKIR, 2015).

Os excertos de interações analisados a seguir exemplificam como dois desses aspectos – práticas religiosas e preferências musicais – emergiram no contexto teletandem e como é possível tecer relações discursivas a partir de um olhar translinguístico para o *corpus*. As interações em teletandem demonstram que língua e cultura estão entremeadas e que, em grande parte, as temáticas tratadas pelos alunos estão relacionadas à dimensão temporal na qual se realizam.

A recorrência da temática relacionada às celebrações da Páscoa, por exemplo, está relacionada ao fato de que a interação do dia 09 de abril de 2012 foi realizada na segunda-feira após o feriado prolongado no Brasil. O excerto abaixo, retirado de uma interação entre Vincent e Daniela, respectivamente alunos da UE e da UB, ilustra o modo como a dupla abordou a temática:

- 288 D: E Friday, ah, here is in Brazil is calma aí
V: It's what?
- 290 D: ((Procura algo no computador)). Só um minuto. Here in Brazil
V: Yeah
- 292 D: Huh, uh, the Holiday of Friday Saint? Santa, sexta-feira santa? We not eat meat?
V: Oh, yeah, you can't eat meat. You can eat fish, though.
- 294 D: You ate meat?
V: You can eat fish!
- 296 D: Peixe, yes
V: Yeah, fish, I eat fish.
- 298 D: But meat of cool ((querendo dizer "cow"))
V: No
- 300 D: Ox, no?
V: No, no
- 302 D: But I don't understand why, ah, I can eat mea... uh fish, I can't eat ah I can eat meat? Steak?
V: You don't understand why you can't eat meat?
- 304 D: Yes?
V: Being there

- 308 D: Não, eu não entendo. Eu não entendo porque eu posso comer carne de peixe e não de boi.
V: Yeah
- 310 D: I don't understand why.
V: I, I don't know either. I am not a priest. You have to ask a priest. ((em tom jocoso))
- 312 D: Because the fish, the fish, the fish dies. Uhhh, like, like the bo, the cool ((querendo dizer cow))
- 314 V: Yes, let's say
- 316 D: I don't, I don't know.
V: Maybe Jesus ate meat? I mean, maybe Jesus ate fish.

(Excerto 1, Vincent e Daniela, interação de teletandem, 09/04/2012).

O trecho da interação acima indica que, mais do que separar “conteúdo linguístico” (a *tradução* de “Sexta-feira Santa” e a *pronúncia* da palavra *cow* em inglês, por exemplo) e “conteúdo cultural” (religião e comida) como muitas abordagens de ensino de LE fazem (ainda que não proponham), na perspectiva discursiva, pode-se dizer que cultura está *na* própria língua e não *além* dela.

Nesse excerto, os lexemas “carne” (a que a interagente brasileira se refere em inglês como *meat*, *steak*, *cow* e *ox*) e “peixe” (*fish*), não são, nesse caso, meros produtos de consumo. Associados à ideia de “poder/não poder” comer (*can/can't eat*), “carne” e “peixe” tornam-se símbolos religiosos católicos, lembrados na Paixão de Cristo, e transformados, portanto, em signo ideológico. Para Bakhtin/Volochinov (2004), “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.” (p. 32).

Nesse sentido, tanto Vincent quanto Daniela sabem, de algum modo, que a “regra” de não comer carne está ligada ao discurso católico (corroborado pela expressão “Sexta-feira Santa” e pelo lexema “*priest*”, padre em inglês). A cultura católica dos interagentes é, ao mesmo tempo, evidenciada pela obediência à “regra” de não comer carne bovina na Sexta-feira Santa, e contrastada, porque ambos desconhecem os motivos pelos quais não podem comer carne. A partir dessa análise, é possível reconhecer o que Bakhtin/Volochinov (2004, p. 46) chama de código ideológico de comunicação, à medida que se forma uma comunidade semiótica. Como assevera Paula (2007),

os discursos constituem os sujeitos e os sujeitos, por sua vez, tecem os discursos. Assim, podemos dizer que a linguagem é tão construtora da “realidade” social quanto os elementos da ordem do sensível (e o que é sentido e percebido, é semiotizado, ou seja, quando há o homem, há semiotização. Se o homem que percebe, o que é percebido é semiotizado), haja vista que as relações sociais são realizadas pela e na linguagem, bem

como os lugares sociais adquirem existência na medida em que estão inscritos numa rede discursiva. (p. 139).

Destarte, entender que *cultura está na língua* implica reconhecer vozes sociais presentes no discurso e produzir significados sobre elas. No caso desse excerto, é possível identificar que, apesar de Daniela associar o fato de não comer carne ao feriado católico (linha 292), ela busca a explicação no discurso de vegetarianismo (“o peixe morre, assim como a vaca” – linha 312). Tal discurso é contraposto por Vincent, ao arriscar uma explicação relacionada à figura de Cristo (linha 316).

No excerto abaixo, Olga, aluna espanhola que estuda na UE, e Denise, aluna brasileira que estuda na UB, após compararem como ocorrem as procissões na celebração católica da Páscoa no Brasil e na Espanha, seguem falando do feriado de Sexta-Feira Santa no Brasil:

- 70 O: Eh, que *más* você faz, se *fa* na Páscoa no Brasil?
D: No Brasil? Aí depois nesse dia, ninguém pode ouvir rádio, não pode ter festa.
- 72 O: E *quê*?
D: Não pode. Nesse dia, na sexta-feira, não pode ter festa, não pode ouvir rádio.
- 74 O: Que *es esso*? Como se *escribe*?
D: Rádio?
- 76 O: Uhum. No pode ouvir rádio na sexta-feira? ((desconfiada, surpresa))
D: Não. ((sorrindo, achando interessante)). Isso, não pode ouvir rádio.
- 78 O: Ai, eu não sabia. Por *quê*?
D: Ah, porque é um dia que todo mundo tem que ficar triste, seria como se fosse um velório dele [Cristo].
- 80 O: Um o *quê*?
D: Então, seria um dia que a gente tem que recordar a dor dele. Então, o rádio vai ter música, que vai deixar a gente feliz. E a gente tem que estar triste nesse dia.
- 84 O: Como um “belorio” assim?
D: Isso!
- 86 O: Ai, não sabia!?! Que interessante!
D: Aí, também na minha família, a minha avó também não gosta que a gente trabalhe nesse dia, tem que ficar em casa.
- 88 O: No se trabalha?
D: Não.
- 90 O: Eh, que *más* no se pode fazer, a parte de ouvir rádio?
D: Ahn, é mais isso. Não pode comer carne, só peixe.
- 92 O: ((Olga anota))

(Excerto 2, Olga e Denise, interação de teletandem, 09/04/2012).

Chama a atenção a repetição da restrição ao consumo de carne na Sexta-feira, mencionada pela interagente brasileira, Denise, assim como abordado na interação entre Vincent e Daniela. No caso do excerto 2, no entanto, parece haver por parte de Denise, uma vinculação entre restrição alimentícia à carne e o significado do feriado

católico pela morte de Cristo. A referência explícita ao ritual de “velório”, evocando tristeza e luto, evidencia que, no caso de Denise, ela participa das práticas religiosas católicas realizadas na Sexta-feira Santa a ponto de fazer a generalização marcada na linha 79 (“*todo mundo tem que ficar triste*”).

No excerto a seguir, referente à interação cujo diálogo está reproduzido acima, Olga narra em seu portfólio individual da plataforma *TelEduc* o que aprendeu na sessão de teletandem.

Ontem eu falei com Denise sobre a Páscoa o sobre o que ela fez nas férias de Páscoa. Na sexta feira ela fou à processão na sua cidade: As pessoas se reúnem na entrada da matriz e recorrem as ruas, 12 paradas que representam as 12 paradas que Jesus fez antes da sua morte, e depois chegam de novo à matriz. Na frente da processão têm imagens de Jesus. Na sexta feira eles não podem ouvir a radio, comer carne e tampouco trabalham: è um dia triste, de velório. Depois, o sábado é um dia de relaxamento, para preparar o domingo, e finalmente, o domingo é o dia mais feliz, de celebração. Denise fez um churrasco com a sua familia e também comeu muito chocolate (muito comum no Brasil). Denise fez ela mesma os ovos de páscoa (não os comprou)!. Depois, escondeu os ovos de páscoa pela casa e as crianças, as suas primas e irmãs, os procuraram (Excerto 3, Olga, portfólio individual, 09/04/2012).

É interessante observar como Olga detalha aquilo que a parceira, Denise, compartilhou sobre os significados que são atribuídos por sua família ao feriado católico. O discurso religioso está presente nas atividades (não) realizadas por Denise em casa (não ouvir rádio, “ter de ficar” triste) e na igreja (participar da procissão).

A partir da interação com Denise, Olga destacou, no fórum de discussão, os sentidos que produziu acerca da religiosidade dos brasileiros:

Em meu caso, com as minhas conversas com Denise primeior eu descobr, como ja disse no foun de discussao anteriormente, que em verdade a nivel geral nossas culturas e nossos estilos de vida tem muitas semelhancas. Contudo, eu mudei de ideia respeito a alguns aspectos da cultura brasileira, como e o caso da tradicao religiosa. Quando Denise e eu falamos da pascoa e da forma de celebra-la, eu descobri que os brasileiros sao muito catolicos a nivel geral, tanto o mais que os espanholes. Eu pensava que nao era assim. Mas, paralelamente no Brasil tambem tem gente que considera o Candomble, que eu nao conhecia mas na minha opiniao e muito interessante! (Excerto 4, Olga, fórum de discussão, 25/04/2012).

Ao mesmo tempo em que generaliza que “os brasileiros são muito católicos em nível geral”, fazendo ecoar a religião dominante no Brasil (“muitos brasileiros são católicos” em oposição a “brasileiros são muito católicos”), a partir da experiência de Denise, Olga menciona o Candomblé, religião de minorias no país. Este foi um tema abordado nas aulas de português da UE, das quais Olga era aluna regularmente matriculada, justamente para se contrapor o discurso religioso dominante e apresentar a diversidade cultural do Brasil.

As interações de teletandem, portanto, constituem um espaço em que concepções pré-estabelecidas acerca das culturas associadas às línguas estudadas podem ser questionadas, ressignificadas e (mal)entendidas. No caso das interações entre Olga e Denise, há uma forte generalização, que é, segundo Levy (2007), típica de contatos interculturais e que pode levar a uma compreensão de que as práticas religiosas descritas pela interagente brasileira se estendem para “todos” os brasileiros. Na seção a seguir, abordo a temática de preferências musicais e analiso diferentes momentos em que o cantor brasileiro Michel Teló foi mencionado nas interações de teletandem enfocadas neste artigo.

Ai se eu te pego: a recorrência de menções à canção de Michel Teló nas interações de teletandem

Ainda pensando no modo como a dimensão temporal influencia as interações de teletandem, os excertos a seguir evidenciam o porquê da menção ao cantor brasileiro de música sertaneja, Michel Teló, nas interações das duplas Norma e Alice, Olga e Denise e Catalina e Larissa. Há nessa recorrência uma explicação cronotópica, já que no primeiro semestre de 2012, quando os dados de pesquisa foram coletados, a canção *Ai, se eu te pego* estava no auge do sucesso, sobretudo fora do Brasil. Foi no final de 2011 que o cantor brasileiro foi projetado em muitos países do mundo por meio dessa canção. Os excertos a seguir foram retirados das narrativas postadas nos portfólios individuais pelas alunas da UE:

Hoje nos falamos sobre música brasileira. Eu adoro a música sertaneja, Michel Teló, Joao Bosco e Vinicius, Gustavo Lima... e muitos outros. (Excerto 5, Norma, portfólio individual, 23/04/2012).

Também aprendi que "exchange student" se pode dizer "estudante intercâmbiario" e que as meninas brasileiras não gostam muito de Michel Teló! (Excerto 6, Olga, portfólio individual, 19/03/2012).

Nós também conversamos sobre diferentes artistas como Michel Telo e Paula Fernandez. Larissa me disse que Michel Telo música é sertanejo como nossa música country, que ouvem as pessoas dentro do Brasil. (Excerto 7, Catalina, portfólio individual, 21/03/2012).

É interessante observar que as três postagens destacadas acima são de alunas da UE que tiveram como parceiras três alunas do curso de Letras da UB. A propósito de estilos musicais abordados por uma dupla de interagentes em teletandem (aluna brasileira e aluno estadunidense), um estudo de Zakir (2015) evidenciou que a aluna brasileira apoiou-se no pertencimento à comunidade discursiva (KRAMSCH, 1998; LEVY, 2007) de alunos de Letras para refutar o gosto pela música sertaneja. Há,

explicitamente em sua fala, a afirmação de que ela faz Letras e que os alunos desse curso gostam de literatura. Eles não apreciam, portanto, a música sertaneja, que, para ela, não é poesia.

Na narrativa de Olga, ela afirma que aprendeu que “as meninas brasileiras não gostam muito de Michel Teló”. É possível depreender que a postagem da aluna da UE tenha se apoiado no gosto musical de sua parceira, Denise, generalizando-o para o gosto “das meninas brasileiras”. É possível conjecturar que o argumento de Denise, que, na descrição de seu perfil na plataforma *TelEduc* diz ter especial interesse pela literatura brasileira, possa ter sido relacionado ao fato de a canção não ser reconhecidamente aceita (pelo menos não de modo explícito) na comunidade de alunos de Letras. Se os posicionamentos axiológicos constituem (e são constituídos por) enunciados e estes fazem ecoar vozes sociais e sujeitos valorados na sociedade de acordo com capital econômico e cultural que possuem, é possível interpretar que não há convergência de valores entre os grupos que apreciam a canção de Teló e o grupo do qual a interagente brasileira, Denise, faz parte.

A respeito da dupla Catalina e Larissa, não há explícito juízo de valor acerca da canção ou do cantor, uma vez que, em seu portfólio, Larissa apenas fez a seguinte postagem: “*We talkes about music, Michel Teló, vagalume.com, and about poor families*” (Larissa, PI, 21/03/2012).

Por outro lado, com a dupla Norma e Alice fica bastante explícita a compreensão de *cultura como filiação a um grupo* (LEVY, 2007), quando elas conversam sobre gêneros musicais e cantores brasileiros, mencionando, dentre outros, o cantor Michel Teló:

A: é, sexta-feira na festa que eu fui teve é, bastante música brasileira, *né*, então nós dançamos sertanejo, estilo aqueles que você falou que gosta.

N: eu gosto muito de sertanejo.

A: ((riso))

N: todos os meses eu, ah, download? How can I say download? Like download ((faz gesto com as mãos para indicar))

A: download, faz o download. Você baixa.

N: eu baixo, eu baixo música sertaneja, o top ten da música sertaneja no Brasil.

A: ah e quais são as que você *tá* escutando agora?

N: ah, eu não sei o nome, ah, hum, uma se chama *É* tenso.

A: de quem? Quem canta, você lembra?

N: hum, não sei, *pero* sei *una* que é *Sessenta segundos de Gustavo Lima*.

A: eu acho que eu conheço, não sei ((riso)) não me lembro.

N: sim, é, havia outro grupo que era *Thaeme* ((tem dúvida sobre a pronúncia)) e *Santiago or Taís*?

A: *Guilherme e Santiago*?

N: não, não, não, é *una*, *una* menina e um menino.

A: ah, não sei ((riso))

N: oh,

A: eu não conheço muito,

N: oh, eu não sei, estou, eu vou *mirar* porque eu tenho aqui, ((procura no celular)) ah, ah, ah, *Thaeme e Thiago*.

A: ah.

N: *Thiago, Thaeme e Thiago*, eu não sei ela, mas eu tenho muitas canções deles, sim, porque a música sertaneja eu acho que sempre são dos meninos, mas este grupo, é, grupo? Grupo?

A: dupla.

N: essa, essa dupla é *una* menina e um menino.

A: uhum.

[...]

A: você gosta de *Michel Teló*, *né*? Do Brasil.

N: ((N: ((balança a cabeça negativamente, como se estivesse constrangida em dizer que gosta de *Michel Teló*)) eu sinto muito ((risos))

A: você viu que ele fez várias versões da música “*Ai se eu te pego*”,

N: sim.

A: ele cantou em inglês, não sei se ele cantou em espanhol também, não sei.

N: hum, eu, eu acho que os *españoles* podem entender o que ele diz quando é português que assim eu não sei se a mesma versão, é.

A: é,

N: mas você sabe que *minha* *companheira* de quarto ela, e, escutava quando eu *ponía* *Michel Teló* e gosta tanto de *Michel Teló* agora que ela vai a ir a, aos prêmios de *Billboard* que são essa semana para ver o *Michel Teló* ((risos))

A: ((risos)) nossa!

N: ela está estudando também português.

A: ai que legal.

N: porque ela gosta dele também. ((risos))

A: ah, ela só estuda português por causa dele?

N: é, é *una* das principais causas.

A: nossa! ((riso))

N: sinto muito dizer estas coisas ((risos))

A: ((risos))

N: eu sei que os brasileiros não gostam de Michel Teló.

A: ((riso)) ai é engraçado ((riso)) mas você podia escutar é, não sei se você gosta do estilo de música mas é muito bom, o nome dela é Maria Gadu, não sei se você conhece.

N: não, mas eu, eu pesquisarei em internet.

A: eu escrevi o nome dela aí. Ela canta, a voz dela é muito bonita, muito gostosa assim, ela canta sozinha com o violão, não sei se você gosta.

N: hum,

A: estilo MPB

N: eu escutarei. ((riso))

A: você sabe o que é MPB?

N: ((nega com a cabeça))

A: não? EU vou escrever, ((digita)) MPB é música popular brasileira, e é bem melhor que Michel Teló, é bem melhor ((riso))

(Excerto 8, Norma e Alice, interação de teletandem, 23/04/2012)

O excerto acima foi retirado da última interação de teletandem realizada pelos participantes da pesquisa. As alunas Norma e Alice já sabem, portanto, o gosto musical uma da outra (linhas 43, 124 e 145) e, no vídeo da interação, o “constrangimento” da interagente espanhola ao falar do “efeito Michel Teló” (linhas 133-143) parece ser, na verdade, em tom de brincadeira. Isso não quer dizer, no entanto, que não exista um *choque* de papéis sociais entre elas, já que a aluna brasileira reafirma seu posicionamento valorativo, compartilhado com as colegas alunas de Letras, de que “MPB é bem melhor do que Michel Teló”.

Alice, a interagente brasileira, conhece, frequenta lugares que tocam música sertaneja, dança esse estilo musical (linha 42), mas evidencia que quem o aprecia é a parceira, Norma (linha 43). Esta, em seguida, corrobora o que Alice havia dito (linha 44) e demonstra que conhece cantores brasileiros que a própria parceira desconhece (linhas 61-66).

Na interação sobre estilos musicais, a aluna brasileira não se identifica com a canção de Teló, e há, na fala de Norma, as vozes de outros brasileiros (generalizados por ela como “os brasileiros não gostam de Michel Teló”, na linha 145) que, tal como a parceira, Alice, não apreciam a canção *Ai se eu te pego*.

Em um exercício de exotopia, colocando-me fora da interação e assumindo a voz de analista, reconheço minha voz social de professora dos alunos da UE na generalização feita por Norma (linha 145) e na constatação de que “as meninas brasileiras não gostam de Michel Teló”, feita no excerto 6 por Olga, parceira de Denise. Ao longo o curso de português ministrado na UE, diante da solicitação dos alunos de que eu levasse para a aula a canção de Teló, argumentei, na ocasião, que, apesar do sucesso, a letra era muito questionável. A canção não chegou a ser ouvida

em sala de aula, mas discuti com os alunos a questão do papel da mulher e do discurso machista presente na letra.

Assim, nesse exercício de exotopia, no qual ecoa a voz social de analista, é possível tecer considerações acerca do argumento que utilizei e também me reconhecer, juntamente com as alunas Denise e Alice (e, de maneira não explícita, Larissa), meu pertencimento à comunidade discursiva de profissionais das Letras (KRAMSCH, 1998; LEVY, 2007). Como se vê, no contexto teletandem, pensar a questão da cultura pode ser um exercício de ampliar o olhar para a dimensão discursiva presente em quaisquer interações sociais entre dois sujeitos constituídos na relação eu-outro em uma dimensão espaço-temporal.

Considerações finais

Os excertos de interações e as postagens da plataforma *TelEduc* analisados neste trabalho demonstram que as discussões sobre aspectos culturais emergem no contexto teletandem de modo recorrente em diferentes parcerias devido à dimensão espaço-temporal em que as sessões são realizadas.

Os materiais corroboram, ainda, que a perspectiva bakhtiniana, que fundamentou a discussão deste artigo, permite tecer relações discursivas nas quais evidenciam-se vozes sociais que constituem o contexto teletandem. Isso ocorre em suas diferentes atividades, como nas interações via *Skype*, nas postagens da plataforma *TelEduc*, ou mesmo no exercício de exotopia realizado no momento da análise do *corpus*.

Analisar as atividades de teletandem por meio de uma perspectiva translinguística implica compreender que a dimensão discursiva atravessa e constitui o contato linguístico e intercultural promovido nesse contexto de aprendizagem telecolaborativa. Às pesquisas que se voltam para tal contexto, cabe aprofundar a compreensão da inextricável relação entre língua, cultura e discurso entre sujeitos que se constituem em cada interação de que participam, seja ela presencial, como na sala de aula, ou virtual, como no teletandem.

Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-113.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

BYRAM, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, v. 6, n. 18, p. 8-13, 2000. Disponível em: <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>>. Acesso em: 27 junho 2014.

ESS, C. When the solution becomes the problem: Cultures and individuals as obstacles to online learning. In GOODFELLOW, R.; LAMY, M.N. *Learning Cultures in Online Education*. London: Continuum International Publishing, 2009.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 161-193.

_____. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis*. Volume 2. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 33-48.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. Third Culture and Language Education. In: WEI, L.; COOK, V. (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics: Volume One Language Teaching and Learning*. London: Continuum International Publishing Group, 2009a. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>>. Acesso em: 17 fevereiro 2014.

_____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009b, p. 219-245.

_____. Culture in language teaching. In: BERNS, M. (Ed.) *Concise Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, 2010. p. 276-282.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language and Teaching*, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. Disponível em:

<http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F5627_34F29FCB080AB8AFE17C42D8A604362E_journals_LTA_LTA44_03_S0261444810000431a.pdf&cover=Y&code=d56574fab430be81e332fec41a70bb64>. Acesso em: 24 julho 2011.

LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, p. 104-127, 2007. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol11num2/levy/>>. Acesso em: 13 julho 2011.

PAULA, L. *O SLA Funk de Fernanda Abreu*. 2007. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

_____. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

SOBRAL, A. Ético e estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-121.

TELLES, J. A. *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), São Paulo, 2015.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica ao menos 2 (dois) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise lingüística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação em conjunto com seus respectivos orientadores .

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.

Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).

Filiação institucional: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).

Resumo: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.

Palavras-chave e keywords: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.

Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

Referências: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os documentos eletrônicos seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on line.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Creative Commons:

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>