

# BAKHTIN, LINGUAGENS E ENSINO

DEBATES CONTEMPORÂNEOS



**Orlando Silva de Oliveira**  
**Kélvya Freitas Abreu**  
**José Cezinaldo Rocha Bessa**  
ORGANIZADORES



**Orlando Silva de Oliveira  
Kélyva Freitas Abreu  
José Cezinaldo Rocha Bessa  
(Organizadores)**

**BAKHTIN, LINGUAGENS E ENSINO:  
DEBATES CONTEMPORÂNEOS**

**Orlando Silva de Oliveira  
Kélvya Freitas Abreu  
José Cezinaldo Rocha Bessa  
(Organizadores)**

# **BAKHTIN, LINGUAGENS E ENSINO: DEBATES CONTEMPORÂNEOS**

## **Autores**

Anny Angélica de Assis Maia de Lima  
Edcarlos Paz de Lucena  
Emanuel Mateus da Silva  
Franciclébia Nicolau da Silva  
Ilcilene Silva  
Jailson José dos Santos  
Jakelyne Santos Apolônio  
João Batista Costa Gonçalves  
José Cezinaldo Rocha Bessa  
Joseilda Alves de Oliveira  
Kélvya Freitas Abreu  
Maria Bernadete Fernandes de Oliveira  
Maria Elenimar Bezerra  
Myrna Cibelly de Oliveira Silva  
Nara Karolina de Oliveira Silva  
Orlando Silva de Oliveira  
Paloma Marinheiro Coelho  
Samuel de Carvalho Lima  
Sílvio Nunes da Silva Júnior

---

Presidente da República  
**Luis Inácio Lula da Silva**  
Ministro da Educação  
**Camilo Sobreira de Santana**  
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Marcelo Bregagnoli**

---



**INSTITUTO FEDERAL**  
Sertão Pernambucano

Reitor <b>Jean Carlos Coelho de Alencar</b>	<b>CONSELHO EDITORIAL</b>
Pró-reitora de Ensino <b>Rafael Santos de Aquino</b>	Francisco de Assis de Lima Gama – Propip Jane Oliveira Perez – Cedif
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação <b>Francisco de Assis de Lima Gama</b>	Anne Rose Rodrigues Barboza - Proext Ana Christina da Silva Bezerra – SIBI
Pró-Reitora de Extensão e Cultura <b>Adeisa Guimarães Carvalho</b>	Andre Ricardo Dias Santos – IFSertãoPE Andrea Nunes Moreira de Carvalho – IFSertãoPE
Pró-Reitora de Orçamento e Administração <b>Fabrcia Nadja de Oliveira Freire</b>	André Ricardo Lucas Vieira – IFSertãoPE Hudson do Vale de Oliveira - IFRR
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional <b>Klemmerson Amariz Gomes</b>	Domingos Diletieri Carvalho - IFSertãoPE José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI
Coordenadora da Editora IFSERTA OPE <b>Jane Oliveira Perez</b>	Manuel Rangel Borges Neto - IFSertãoPE Paulo Gustavo Serafim de Carvalho - UNIVASF
Revisão Textual <b>Josenildo Forte de Brito</b> <b>Maria do Socorro Cordeiro de Sousa</b> <b>Maria Marli Melo Neto</b> <b>Roberta Guimarães de Godoy e Vasconcelos</b> <b>Kélvya Freitas Abreu</b>	Rafael Santos de Aquino - IFSertãoPE Leilyane Conceição de Souza Coelho – UPE Rosemary Barbosa de Melo – IFSertãoPE Rachel Perez Palha – UFPE Ricardo Tavares Martins - IFSertãoPE Eriverton da Silva Rodrigues – IFSertãoPE
Arte e Layout da Capa Orlando Silva de Oliveira	<b>Fotos no corpo do livro:</b> Arquivos dos autores/ Cessão para organização da edição



**Contato**

Rua Aristarco Lopes, 240 - Centro  
CEP: 56302-100 | Petrolina/PE – Brasil  
E-mail: [editora@ifsertaope.edu.br](mailto:editora@ifsertaope.edu.br)

---



©2024 E-BOOK

Os capítulos, materiais publicados, a revisão textual e normativas (ABNT), são de inteira responsabilidade de seus autores.

Direito autoral do texto © 2024 Os autores

Direito autoral da edição © 2024 Editora IFSertãoPE

Publicação de acesso aberto por Editora IFSertãoPE.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria.

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B168

Bakhtin, linguagens e ensino : debates contemporâneos / organizadores, Orlando Silva de Oliveira, Kélvya Freitas Abreu, José Cezinaldo Rocha Bessa. – Petrolina : IFSertãoPE, 2024.

Vários autores

PDF ; 1, 91 MB ; 160p. il.

ISBN 978-65-89380-40-5

1. Linguística. 2. Semiótica. 3. Sentido. I. Título.

CDD 410



# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO..... 7**

**PARTE I - LINGUAGENS, IDEOLOGIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

**..... 12**

BAKHTIN NO FLIPERAMA: OS JOGOS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS  
FRONTEIRAS ENTRE A REALIDADE COTIDIANA E A FICCIONAL ..... 13  
*Orlando Silva de Oliveira*

ANÁLISE BAKHTINIANA DA RESPONSABILIDADE EM DISCURSOS RELACIONADOS  
A UM *THREAD* DE TWITTER..... 33  
*Paloma Marinheiro Coelho*  
*João Batista Costa Gonçalves*

OS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM COMENTÁRIOS  
*ONLINE* DO *FACEBOOK*..... 46  
*Edecarlos Paz de Lucena*  
*Joseilda Alves de Oliveira*  
*Nara Karolina de Oliveira Silva*  
*José Cezinaldo Rocha Bessa*

O EMBATE PRESENTE-PASSADO NA PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA DE 70 ANOS DA  
VOLKSWAGEN: UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DOS ELEMENTOS  
IDEOLÓGICOS ..... 59  
*Anny Angélica de Assis Maia de Lima*  
*Ilcilene Silva*  
*Jailson José dos Santos*  
*Jakelyne Santos Apolônio*

**PARTE II - LINGUAGENS, CULTURA E ENSINO ..... 74**

LINGUAGEM E CULTURA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO  
RESPONSÁVEL E RESPONSIVA ÀS DEMANDAS DO MUNDO DA VIDA..... 75  
*Maria Bernadete Fernandes de Oliveira*

LEITURA E COMPREENSÃO DISCURSIVA NO ENSINO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES  
DA PERSPECTIVA DIALÓGICA..... 86  
*Silvio Nunes da Silva Júnior*

O CONTRADISCURSO DE ESTUDANTES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA AO  
DISCURSO DE ÓDIO EM REDES SOCIAIS..... 97  
*Myrna Cibelly de Oliveira Silva*  
*Samuel de Carvalho Lima*

O GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO E SUA ARQUITETÔNICA COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA .....	112
<i>Kélyya Freitas Abreu</i>	
A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA EM ARTIGOS DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO 8º ANO .....	129
<i>Maria Elenimar Bezerra</i>	
<i>Nara Karolina de Oliveira Silva</i>	
<i>Emanuel Mateus da Silva</i>	
<i>Joseilda Alves de Oliveira</i>	
A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DE UM CASO DE ENSINO: UM OLHAR EM PERSPECTIVA BAKHTINIANA .....	142
<i>Franciclébia Nicolau da Silva</i>	
<i>José Cezinaldo Rocha Bessa</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>158</b>
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>	<b>161</b>

# APRESENTAÇÃO

Em 2019, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) firmaram convênio para a oferta de um doutorado Interinstitucional em Letras por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UERN.

A partir daquele ano, como professores/pesquisadores das duas instituições passamos a estreitar os laços e as relações de pesquisa. Para além da relação orientadores e orientandos e do acompanhamento/desenvolvimento das pesquisas de doutoramento, passamos a estabelecer colaborações mais efetivas mediante, por exemplo, a participação em encontros de pesquisa e o desenvolvimento de produções conjuntas, inclusive com outros títulos já publicados como resultado da parceria com a Editora do IFSertãoPE (<https://releia.ifsertao-pe.edu.br>).

Como fruto mais concreto de diálogos e das parcerias que foram se consolidando aos poucos entre as duas instituições, temos ainda o caso dos laços de colaboração estabelecidos entre nós, os pesquisadores que organizam a presente obra. Assim, a ideia de estreitar produções advindas de sertanejos e que se dedicam a estudar o discurso foi potencializada ainda com a criação do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED), em 2021, de cuja equipe de pesquisa fazemos parte enquanto professores/pesquisadores.

Neste amadurecimento e nas participações em debates travados nos grupos de estudos (GITED/UERN e o GEPET/IFSertãoPE - Grupo de estudos e pesquisas em práticas educacionais tecnológicas), nas bancas de dissertações/teses no âmbito do PPGL e PPGE e das publicações de artigos conjuntamente que tivemos nos últimos 2 anos, temos agora a proposta de organização de uma obra que reflete o espírito de diálogos e de parcerias que nos une quanto aos interesses de pesquisa convergentes e quanto ao desejo de compartilhamento das produções desenvolvidas, especialmente, no nordeste brasileiro.

Assim, esta obra tem como um de seus objetivos centrais a divulgação de investigações desenvolvidas por pesquisadores desses grupos de pesquisa, assim como de outros pesquisadores de instituições do Nordeste que compartilham de nossos interesses de investigação, especialmente do ponto de vista das sustentações teóricas que assumimos.

Logo, a obra em questão concretiza uma proposta de promover visibilidade a produções de pesquisadores desse *locus* em especial que têm no pensamento bakhtiniano suas bases



teóricas como ancoragens, tal como foi proposto no livro “Nas trilhas do pensamento bakhtiniano: reflexões e estudos sobre discurso, cultura e ensino”, publicado em 2022, por iniciativa de pesquisadores vinculados ao GITED/UERN. Assim, propomos com o presente material dar continuidade a uma forma de anunciar/compartilhar o que andamos pesquisando e pensando, orientados pelo pensamento bakhtiniano.

Deste modo, esta obra reúne produções de pesquisadores nordestinos que assumem o pensamento bakhtiniano para pensar o mundo, a vida, as pessoas interagindo, a produção de sentidos em sua multiplicidade de manifestações semióticas e esferas de atividade. Nesta coletânea, o leitor encontra um eixo que nos entrelaça: o interesse por debates atuais sobre linguagens, produção de sentidos e ensino, estando estruturado em duas partes: PARTE I - LINGUAGENS, IDEOLOGIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS e PARTE II - LINGUAGENS, CULTURA E ENSINO.

A primeira parte, composta de 4 capítulos, traz estudos tais como de Oliveira ao tratar dos jogos digitais à luz da abordagem bakhtiniana; Coelho e Gonçalves ao abordarem a responsividade em redes sociais, tal como o Twitter; Lucena et.al já trata a construção de sentidos com a LIBRAS em outra rede social, a saber: Facebook; e, Lima et.al ao analisar discursivamente a construção temporal em uma peça publicitária.

Em realidade, a proposta de Oliveira, por exemplo, investiga como as teorias formuladas pelo Círculo de Bakhtin podem ser aplicadas na análise dos jogos digitais, considerados expressões culturais contemporâneas. O autor enfatiza que os jogos digitais, caracterizados pela fusão de elementos técnicos como bits e pixels em narrativas interativas, oferecem um terreno propício para a exploração das ideias bakhtinianas sobre linguagem, signos ideológicos, gêneros discursivos e vozes sociais. Ao explorar a conexão entre signos, ideologia e vozes sociais nos jogos digitais, o capítulo enfatiza como esses jogos contemporâneos carregam uma pluralidade de significados que se constroem, desafiam e redefinem ao longo da experiência de jogo, em um processo contínuo de diálogo entre os elementos do jogo e as vozes que permeiam o ambiente virtual.

No capítulo de Coelho e Gonçalves, a partir da teoria dialógica do discurso, são analisadas as relações de responsividade em discursos relacionados a um thread publicado no Twitter pelo jornalista da BBC André Biernath, no dia 8 de abril de 2022. Nesta análise, se discute como categorias analíticas os conceitos círculo-bakhtinianos, mais especificamente o dialogismo, a noção de gêneros discursivos (Bakhtin, 2011) e, em especial, a responsividade (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018).

Lucena et. al, no capítulo 3, apresenta a produção de sentidos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em comentários online da rede social Facebook. Para o exercício de análise desenvolvido, os autores reportaram-se a um conjunto de comentários online sobre a escrita da pessoa surda veiculados na página Surdos e Intérpretes Brasil, no Facebook, com o intuito de investigar os sentidos sobre a Libras neles expressos. As avaliações e sentidos equivocados sobre a língua se revelaram em comentários em que o(s) enunciador(es) não conseguem, por exemplo, nem mesmo estabelecer distinção entre os conceitos de gestos e de sinais, assim como no desconhecimento da Libras como língua natural, sistêmica, com estrutura e gramática próprias e independentes da língua portuguesa.

No trabalho apresentado por Lima et.al, os autores discutem como elementos ideológicos constitutivos da produção publicitária de 70 anos da Volkswagen favoreceram o embate do presente-passado discursivizado na propaganda. Assim, os pesquisadores partem da leitura direcionada pelo objetivo de pesquisa, discutindo-se as relações dialógicas constitutivas do enunciado publicitário e as ideologias construídas nesses diálogos.

A segunda parte, composta de 6 capítulos, compreende textos que abordam os temas LINGUAGENS, CULTURA E ENSINO. Nesta linha, Oliveira, que abre essa segunda parte, debate sobre as noções de Cultura e Linguagem, presentes na Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin e sua possível contribuição para a formulação de ações pedagógicas, com vistas a uma educação responsável e responsiva às demandas do mundo da vida, orientadora de resistência aos discursos de ódio, disseminados largamente na sociedade brasileira contemporânea, principalmente através das redes sociais. A autora parte da noção do ato ético e responsável como o elo necessário entre o mundo da cultura e o mundo da vida e, a partir desse entendimento, discute os domínios propostos entre Cultura e Linguagem.

No capítulo de Silva Júnior, ao se debruçar em estudos e pesquisas que têm destacado problemáticas relacionadas ao trabalho com a leitura e a compreensão discursiva no ensino de línguas, o pesquisador apresenta discussões sobre como a Teoria Dialógica da Linguagem pode contribuir com a dinâmica do ensino da leitura e, de modo mais específico, da compreensão discursiva nas ações pedagógicas com a língua materna em sala de aula. A partir de dois enfoques: um para a formação do professor e outro para as escolas de educação básica, compreendendo que por meio de alternativas teórico-metodológicas embasadas na perspectiva dialógica é possível viabilizar ações pedagógicas que ampliem os horizontes da leitura e da compreensão discursiva no ensino básico.

Já o trabalho de Oliveira Silva e Carvalho Lima visa a analisar o contradiscurso de estudantes de inglês da escola pública ao discurso de ódio em redes sociais (*hate speech*) no

contexto de uma prática pedagógica denominada ensino crítico de inglês realizada em 2022. Os autores a partir da Análise Dialógica do Discurso analisam um corpus composto por 3 textos verbo-visuais produzidos por estudantes de 9º ano do ensino fundamental durante 4 aulas inspiradas pela pedagogia freiriana. Ademais trazem as respostas dos estudantes a uma entrevista para a avaliação dessa experiência. A análise dos enunciados revelou que, a partir da produção de textos verbo-visuais para uma campanha contra o discurso de ódio, o contradiscurso dos estudantes é constituído, predominantemente, por meio da: i) ficcionalização de uma interação discursiva específica, ii) incorporação e reelaboração de enunciados que promovem o discurso de ódio, exemplificando-os e iii) oposição do autor do enunciado ao discurso de ódio, em defesa de mulheres, negros e judeus. Além disso, os estudantes avaliam o ensino crítico de inglês positivamente, exprimindo essa valoração por meio: i) de adjetivos que qualificam positivamente a experiência, as aulas e os conteúdos, ii) do uso de verbos que expressam sentimentos e iii) da expressão do desejo de ter mais aulas semelhantes.

Nessa perspectiva educacional de compreender as abordagens da Análise Dialógica Discursiva, o trabalho de Abreu se concentra na análise da arquitetura do gênero Relatório de Estágio como parte de um cenário pedagógico, destacando a compreensão da estrutura do discurso e sua relação com os letramentos na formação dos sujeitos na educação básica. Assim, a pesquisadora destaca que isso inclui a importância de ir além da mera forma composicional do gênero e compreender como ele contribui para o aprendizado e a reflexão, promovendo uma visão integrada no desenvolvimento de habilidades comunicativas e na produção de textos, segundo o primado bakhtiniano.

No texto de Bezerra, Silva, Silva e Oliveira, os autores se debruçam sobre a análise de dois artigos de opinião, selecionados a partir do cotejo, produzidos por alunos do 8º ano de uma escola pública no interior do Rio Grande do Norte/RN. Em mais um viés de entrelaçar linguagem, cultura e ensino, o estudo tem por objetivo analisar como os alunos constroem uma voz autoral e observar como a capacidade argumentativa pode colaborar e/ou influenciar no movimento de autoria. Para essa empreitada investigativa, os autores discutem os conceitos de autoria ancoradas em Bakhtin, argumentação a partir de autores como, Perelman e Olbrechts-Tyteca e sobre produção textual na escola embasadas nos diálogos estabelecidos com Geraldi e Suassuna. Nos resultados, foi constatado que a utilização de marcadores como operadores argumentativos explicativos e conclusivos para justificar e finalizar o dizer, uso de conectores para retomar assunto, assim como para expor um posicionamento axiológico frente à temática,

e utilização de discursos alheios para conferir credibilidade a própria afirmação revelaram indício de autoria.

Por fim, o estudo de Silva e Bessa remontam essas proposições teóricas debatidas ao longo da obra à figura docente. No estudo, os autores apontam possibilidades investigativas no que diz respeito à compreensão da identidade do professor de língua materna. Para tanto, eles lançam o seu olhar a investigar o que o discurso de uma professora de língua materna sobre ela mesma - no âmbito do trabalho desenvolvido com práticas de linguagem - revela a respeito da imagem construída de si, tendo como ponto de partida a interação com os sujeitos (os alunos) do espaço-tempo de uma experiência narrada. Diante disso, partem da compreensão de que se faz relevante e oportuno o exercício pelo qual estabelecem diálogos entre as contribuições teórico-metodológicas oferecidas pela teoria bakhtiniana e a produção de conhecimentos sobre ensino, especialmente no que se refere ao ensino de língua materna. Os autores esperam, dessa forma, colaborar para o cenário de pesquisas em educação ancoradas em uma metodologia narrativa que, em diálogo com a perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, tenham como ponto de partida – para a produção do conhecimento sobre o ensino (de língua materna) – produções discursivas de cunho narrativo e reflexivo com professores.

Logo, convidamos vocês leitores a adentrarem em nosso universo acadêmico de estudos e pesquisas nas próximas páginas.

Os organizadores.

## **PARTE I**

# **LINGUAGENS, IDEOLOGIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

## BAKHTIN NO FLIPERAMA: OS JOGOS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS FRONTEIRAS ENTRE A REALIDADE COTIDIANA E A FICCIONAL

Orlando Silva de Oliveira

### Introdução

Na atualidade, os jogos digitais, como expressões culturais e formas de entretenimento, nos convidam a explorar as fronteiras entre a realidade concreta cotidiana e a ficcional. Nesse contexto, as concepções formuladas pelos membros do Círculo de Bakhtin a respeito da natureza da linguagem, dos signos ideológicos, dos gêneros discursivos e das vozes sociais surgem como importantes ferramentas epistemológicas para apoiar os mecanismos subjacentes à criação, à recepção e à interpretação desse universo digital dos jogos.

O jogo digital, no qual *bits* e *pixels* se fundem em narrativas interativas, emerge como um terreno fértil para a análise com base bakhtiniana. A noção essencial de que o discurso abriga múltiplas vozes que se encontram, se colidem e se entrelaçam ganha ressonância no complexo ambiente virtual dos jogos. Nesse gênero digital, os componentes visuais, as escolhas narrativas e as interações mecânicas podem ser estudados por meio das formulações teóricas do Círculo de Bakhtin, cuja compreensão da linguagem nos auxilia no problema da interação entre jogador e jogo.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se empenha em explorar essa confluência de ideias, em que a teoria bakhtiniana lança luz sobre a análise das experiências proporcionadas pelos jogos digitais. Com isso, ao examinarmos o cerne do mundo virtual dos jogos, percebemos como as vozes sociais se manifestam de maneira complexa e entrelaçada. Dessa forma, a interligação entre o signo, a ideologia e as vozes sociais assumem uma nova dimensão em um ambiente no qual a interação desempenha um papel central. Assim, os jogos digitais, enquanto manifestações culturais contemporâneas, carregam consigo uma multiplicidade de sentidos que se moldam e se redefinem durante o transcorrer do jogo.

Ao longo deste texto, discorreremos sobre como a teoria bakhtiniana esclarece o gênero jogo digital, considerando como as regras, a interação lúdica e a cultura estão entrelaçadas na tarefa de produzir sentidos. Mediante exemplos concretos, analisamos como os jogos digitais funcionam como espaços de negociação de vozes sociais, em que as ideologias emergem das

mecânicas e das representações visuais no jogo. Conforme nos aventuramos pelo território dos jogos digitais sob a orientação do pensamento bakhtiniano, exploramos um universo rico e dinâmico, no qual os sentidos são construídos, desafiados e reconstruídos em um processo contínuo de diálogo entre os elementos do jogo e as vozes que ecoam através dele.

## **1 O signo e a ideologia**

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov é taxativo ao afirmar que “Onde há signo, há também ideologia” (Volóchinov, 2018, p. 93). Para compreender melhor tal afirmação, podemos tomar como exemplo a cor vermelha. Ao observarmos a paleta de cores das tintas em uma loja de material de construção, teremos apenas a cor vermelha ali representando a si. No entanto, se a mesma cor for visualizada no semáforo, ganhará um significado específico: sinalizar que os veículos devem parar.

Essa mesma propriedade verificada na cor vermelha pode ser observada em qualquer outro material. Assim, um objeto da natureza, da tecnologia ou do consumo poderá deixar de equivaler a si e representar algo que está fora de si, ou seja, o objeto se tornará um signo. Nesse caso, o objeto sógnico irá refletir e refratar uma outra realidade. A esse conjunto de reflexos e refrações da atividade social e natural, produzidos pelo cérebro humano e expressos e fixados em algum material (na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sógnica), chamamos de ideologia (Volóchinov, 2019).

Desse modo, o enunciado “esta é uma bela árvore” pode assumir significados diferentes, dependendo do indivíduo que o produz e do contexto da sua enunciação. Quando um madeireiro o profere para um cliente, o sentido atribuído estará relacionado à qualidade da árvore para ser cortada e usada na produção de móveis ou outros itens. No entanto, se for um ambientalista que produza esse enunciado ao seu assistente diante da mesma árvore, a interpretação estará focada na beleza da árvore devido à sua preservação exemplar ou à sua raridade como espécie. Esse cruzamento de interesses e pontos de vista dentro de uma sociedade é chamado por Volóchinov (2018) de refração ideológica.

No exemplo anterior, a árvore foi representada de maneira que transcendeu sua essência natural, adquirindo uma representação que reflete uma realidade distinta da sua própria. Neste caso, a árvore é um signo, podendo agora estar sujeita às categorias ideológicas de avaliação (boa, ruim, valiosa, sem valor, dentre outras.). Com isso, podemos afirmar que “Tudo o que é ideológico possui significação sógnica” (Volóchinov, 2018, p. 93). Assim, os campos sógnicos e ideológicos coincidem e, portanto, podem ser iguados.



Outro aspecto sobre o signo ideológico é que, além de ser reflexo da realidade, ele também é parte material dessa mesma realidade, podendo se dar através do som, da massa física, da cor, do movimento do corpo, dentre outras formas de manifestação. Diante disso, uma celebração religiosa, uma música, um tecido, uma dança possuem representações sígnicas. No entanto, cada esfera ideológica (política, religiosa, científica, dentre outras.) possui suas próprias formas de representações sígnicas, como as partituras musicais, os ritmos religiosos ou as fórmulas matemáticas.

Uma questão crucial a ser destacada é a de que os membros do Círculo de Bakhtin dedicaram seus estudos e reflexões, principalmente, aos enunciados escritos e/ou falados. No entanto, eles compreendiam que o signo palavra, por si só, não era suficiente para representar todas as necessidades das diversas esferas ideológicas da sociedade, como nos exemplos citados. Dessa forma, abraçaram uma visão mais abrangente da linguagem, que não envolvia apenas a dimensão verbal, mas também as dimensões imagética e sonora/vocal. Essa abordagem alargada permitiu uma compreensão mais completa da complexa interação entre a linguagem, a cultura e as ideologias presentes na sociedade.

Vale ressaltar que os signos não surgem naturalmente, mas são construções socioculturais. Por essa razão, um mesmo objeto pode ter significados distintos em diferentes sociedades. Um exemplo ilustrativo é o gesto de fechar a mão e levantar o polegar, que no Brasil representa algo positivo. No entanto, no Irã e no Iraque, esse mesmo gesto é percebido como ofensivo, equivalente a alguém mostrar o dedo do meio para os brasileiros. Esse contraste evidencia como a interpretação dos signos é moldada pelos valores e crenças de cada cultura, demonstrando a complexidade da linguagem e a sua relação intrínseca com a diversidade cultural.

Na atualidade, as condições materiais possibilitaram a massificação das tecnologias digitais da informação e de comunicação. Esse avanço tem permitido o compartilhamento de diversos signos provenientes de culturas distintas. Um exemplo claro dessa interação cultural é o uso generalizado dos *emojis* nas plataformas de comunicação digital. Nesse contexto, os computadores, tablets e/ou smartphones conectados à internet assumem um papel fundamental ao viabilizar a criação, a circulação e o consumo de uma ampla variedade de signos, incluindo aqueles expressos por meio de jogos digitais.

Nos *games*<sup>1</sup>, os signos podem se manifestar de diversas maneiras diferentes, tais como: nos personagens, nas imagens, nas cores, nos sons, nas músicas, nos gestos, nas regras, dentre

---

<sup>1</sup> Os termos “jogos digitais” e “games” serão utilizados no texto de forma intercambiável.

outros. Vale ressaltar que as múltiplas semioses ocorrem em conjunto no jogo e não separadamente. Assim, o jogo digital é um enunciado que deve ser visto como um todo de sentidos. Aprofundaremos a compreensão sobre os jogos digitais, sob as lentes da teoria bakhtiniana, ao longo dos próximos tópicos deste texto.

No próximo tópico, trataremos da condição primeira da linguagem, o dialogismo. Além disso, veremos também como diversas visões de mundo perpassam o enunciado por meio das diversas vozes sociais existentes nele.

## **2 Dialogismo e vozes sociais**

Para os membros do Círculo de Bakhtin, o dialogismo é o modo autêntico de funcionamento da linguagem. Para que possamos compreender melhor o conceito de dialogismo, iniciaremos este tópico com uma citação de Volóchinov, que demonstra como os estudiosos do Círculo percebiam a linguagem.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóchinov, 2018, p. 218-219).

Na citação anterior, é perceptível que, para o Círculo, a linguagem surge da interação discursiva e se expressa no âmbito social por meio de enunciados concretos. Portanto, em contraste com a perspectiva do objetivismo abstrato, que concebe a linguagem como um conjunto genérico de códigos linguísticos abstratos, na compreensão bakhtiniana, a linguagem encontra sua materialização na interação real entre indivíduos socialmente organizados.

Nesse sentido, a linguagem apresenta atributos que vão além do significado estritamente linguístico, uma vez que somente no contexto discursivo ocorre a sua concretização por meio do enunciado, situado em uma circunstância sócio-histórica específica. Na realidade, o foco do Círculo residia em analisar o enunciado, que é a unidade concreta da comunicação discursiva, um acontecimento singular e irreplicável da realidade sócio-histórica, concomitantemente com suas relações dialógicas.

Considerar o dialogismo como a principal premissa da linguagem levou Bakhtin a apresentar uma nova área de estudo, denominada metalinguística, que direciona sua atenção para a prática efetiva da linguagem, explorando as conexões dialógicas presentes entre os enunciados (Bessa, 2016). Assim, conforme apontado por Medviédev (2012), todo enunciado

concreto se configura como um ato de natureza social e, por sua materialidade, também constitui uma parte que integra a realidade social. Desse modo, o enunciado desempenha um papel fundamental na organização da comunicação, visto que surge sempre em resposta a algo. Em outras palavras, todo enunciado é formulado como uma reação-resposta a outro enunciado.

A responsividade do enunciado é, portanto, uma característica essencial da linguagem. É por meio dela que as interações dialógicas se manifestam, trazendo à tona os sentidos presentes no discurso. Dessa forma, a compreensão de um enunciado é viabilizada na sua relação com outros já conhecidos, essa dinâmica ocorre por meio de uma sequência responsiva contínua que conecta uma unidade discursiva a outra (Bakhtin, 2016).

As relações dialógicas apresentam uma natureza bem específica, pois englobam relações de sentido entre os índices sociais de valor que são articulados por um autor (sujeito social) por meio de enunciados concretos (Volóchinov, 2018). Essas relações de sentido encontram sua essência no contexto material do discurso, no qual as posições axiológicas (vozes sociais), marcadas por um autor, constituem a base para a manifestação dessas interações.

Isso sublinha a importância crucial da autoria, destacando a delimitação do posicionamento ideológico revelado no conjunto material do enunciado como um pré-requisito para a presença das relações dialógicas. Sendo assim, na ausência da autoria e de posicionamento axiológico por parte do autor, o discurso não pode florescer; em seu lugar, resta apenas o texto linguístico com suas categorias gramaticais abstratas. Portanto, a concepção de relações dialógicas não encontra espaço (Bakhtin, 2010).

Além de emergir com base no já-dito, o enunciado também é configurado com uma visão adiantada das respostas que provocará ao ser concretizado, tecendo assim uma infundável cadeia discursiva, na qual cada enunciado representa um elo (Volóchinov, 2018). Dessa maneira, podemos dizer que “todo enunciado tem uma índole dialógica e se produz orientado na atmosfera do já dito e na resposta antecipada do ouvinte” (Bessa, 2016, p. 22). Ou seja, o enunciado surge apoiado em enunciados anteriores, mas voltado para uma compreensão ativa e responsiva futura.

Isto posto, apresentamos como exemplo de dialogismo da franquia *Matrix*, que é uma resposta dialógica ao *Mito da Caverna* de Platão. Assim, no seu livro *A República*, esse autor descreve prisioneiros acorrentados em uma caverna, vendo apenas as sombras projetadas na parede e percebendo essa ilusão como a única realidade possível. Alegoricamente, ele explora a natureza da realidade e o processo de despertar para a verdade. *Matrix* possui uma conexão direta com essa alegoria.

No mundo fictício do filme *Matrix*, a humanidade vive em um simulacro de realidade criado por máquinas. As pessoas estão conectadas a uma realidade virtual fictícia que imita o mundo real cotidiano, enquanto suas mentes estão confinadas a essa ilusão. Essa premissa é, essencialmente, uma resposta contemporânea ao *Mito da Caverna*. O filme explora questões semelhantes sobre a natureza da realidade, a percepção da verdade e o processo de questionar a ilusão para descobrir a realidade subjacente.

Outro exemplo de dialogismo ocorre com o jogo *Assassin's Creed*, que estabelece um diálogo com períodos históricos como a Renascença Italiana, a Revolução Americana e o Antigo Egito. No entanto, esse jogo vai além da simples representação desses tempos, ou seja, estabelece uma resposta dialógica com a história, desafiando versões consagradas, integrando personagens imaginários em eventos factuais e sugerindo novas leituras para os episódios históricos.

Em consonância com a ideia do dialogismo, é essencial compreendermos a presença e a influência das vozes sociais no discurso. Essas vozes não são apenas representações individuais, mas sim reflexos de grupos, de comunidades ou de classes sociais inteiras. Elas transportam consigo perspectivas, ideologias e valores distintos e, quando interagem entre si, dão origem ao heterodiscurso.

No diálogo discursivo, múltiplas vozes sociais se cruzam, se desafiam e se complementam. Elas refletem os debates contemporâneos, os conflitos sociais e as transformações culturais. Por exemplo, em jogos digitais com temática histórica, diferentes nações podem ser representadas de maneiras distintas, refletindo não apenas uma perspectiva factual, mas também as vozes sociais dominantes que influenciam sua representação.

Demonstraremos as vozes sociais presentes em *Deus Ex*, um título digital ambientado em um futuro distópico. Esta obra examina a intersecção da tecnologia, da política e da ética. Através dos olhos do protagonista JC Denton, aborda-se temas como vigilância, controle governamental, bioética e divisões sociais ampliadas pela tecnologia. Várias facções e personagens, inseridos nesse contexto, oferecem diferentes perspectivas, representando distintas vozes sociais.

Além disso, as vozes sociais não são estáticas. Elas evoluem à medida que as sociedades mudam. Discursos antigos podem ser reinterpretados à luz das vozes sociais contemporâneas, criando novos sentidos e novos diálogos. O jogo *Detroit: Become Human*, por exemplo, foca na emergência de androides conscientes e na sua busca por direitos e por aceitação em uma sociedade humana. Ele traça paralelos claros com movimentos pelos direitos civis, explorando temas relacionados à opressão, à identidade e à luta por igualdade. A história reinterpreta

discursos antigos sobre escravidão e direitos civis à luz das preocupações tecnológicas contemporâneas. Cada uma dessas vozes sociais ajuda a construir a narrativa complexa e rica de *Detroit: Become Human*, permitindo que os jogadores reflitam sobre questões atuais com base em discursos históricos e futuristas.

No próximo tópico, examinaremos os jogos digitais enquanto um gênero discursivo. Apresentaremos como os *games* se enquadram na perspectiva bakhtiniana, analisando a forma como seus elementos característicos se entrelaçam no enunciado para criar sentido.

### **3 O gênero jogo digital**

Através das lentes bakhtinianas, enxergamos que a comunicação social se manifesta por meio de signos ideológicos e que o enunciado é a unidade primordial da comunicação discursiva concreta na qual os signos se realizam (Volóchinov, 2019; Bakhtin, 2016). Nessa perspectiva, compreendemos os jogos digitais como enunciados típicos, elos na cadeia discursiva que estabelecem relações de sentido com outros enunciados. Assim, os jogos digitais surgem como respostas a outros enunciados, abarcando desde assuntos cotidianos, como compras no supermercado, até questões mais complexas, como geopolítica.

No livro *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2016) aprofunda a análise dos gêneros e sua relação dialética com os enunciados, estabelecendo uma equiparação em termos de natureza social, discursiva e dialógica entre esses elementos. Para esse autor, os gêneros devem ser entendidos como formas relativamente estáveis de enunciados.

Sendo assim, a interação sociodiscursiva é realizada através de enunciados concretos e distintos que são moldados pelas características de cada campo de atividade humana. Consequentemente, os campos de atividade impregnam os enunciados com significados, conectando-os a contextos específicos por meio de seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (Pereira; Rodrigues, 2010).

Desse modo, compreendemos que os jogos digitais representam formas típicas de enunciados. Essa compreensão nos leva a reconhecer que as convenções comunicativas dos jogos digitais são estabelecidas socialmente, considerando um horizonte discursivo e um campo de atividade específico para sua realização. Assim, no campo do entretenimento, a interação discursiva que permeia as diversas atividades é mediada pelos gêneros discursivos presentes, incluindo as práticas associadas aos *games*.

O gênero jogo digital desempenha, portanto, um papel fundamental na delimitação da natureza e da forma da linguagem empregada para a comunicação entre os interlocutores.

Devido a essa influência, a aquisição de um conhecimento mínimo sobre esse gênero se revela muito importante para assegurar uma capacidade de análise, de projeto e/ou de interação satisfatória com os jogos digitais.

O jogo digital, enquanto gênero secundário<sup>2</sup>, apresenta uma complexidade significativa em sua produção e emerge de um ambiente sociocultural desenvolvido e estruturado, notadamente no campo do entretenimento digital. Nesse contexto, cada *game* assume o papel de incorporar e de recriar gêneros primários, os quais são utilizados como ferramentas essenciais para dar vida à sua trama ficcional. De maneira análoga a outros gêneros, como o romance, por exemplo, o *designer* (autor-criador) do jogo digital pode se valer dos gêneros primários como estratégia para conferir significado à narrativa, como fazer solicitações, emitir ordens, trocar cumprimentos, enviar mensagens, entre outras ações.

Além disso, os jogos digitais têm a capacidade de abordar uma ampla gama de temas em seus conteúdos, sendo capazes de refletir detalhadamente situações da vida concreta com alto grau de realismo. Isso se dá porque os *games* podem retratar aspectos concretos da vida cotidiana (fora do “círculo mágico”<sup>3</sup>) por meio de uma linguagem própria que permite um nível impressionante de detalhes. Para ilustrar essa ideia, podemos tomar como exemplo o jogo *Punhos de Repúdio* (Figura 1), que comunica uma mensagem política e social, expressando a resistência ao negacionismo durante a pandemia da COVID-19. Dessa maneira, os jogos se transformam em ambientes propícios para a reflexão e a transmissão de ideologias e valores sociais por meio de uma linguagem multissemiótica, proporcionando possibilidades interativas que não são próprias de outras formas de arte, como literatura, música e cinema.

Ao compreender o significado do discurso, o ouvinte assume uma posição responsiva ativa de concordância ou de discordância, de repulsa ou de aceitação, seja total ou parcialmente (Bakhtin, 2016). Essa postura também se expressa através de gestos, ações ou, no caso dos jogos digitais, por meio de controles como *gamepads*, haja vista que *games* exigem alto nível de responsividade do jogador.

---

<sup>2</sup> Para Bakhtin (2016), os gêneros primários emergem das condições diretas da comunicação discursiva. Exemplos disso incluem bilhetes e diálogos cotidianos, que tendem a ser organizados principalmente através da oralidade. Em contraste, os gêneros discursivos secundários, como a novela, o artigo científico, peças publicitárias, palestras e até mesmo jogos, frequentemente têm uma organização mais complexa e surgem em contextos culturais mais elaborados.

<sup>3</sup> O “círculo mágico” é um espaço/tempo onde ocorre o jogo. Nele, as regras cotidianas são suspensas, cedendo lugar a regras de jogo específicas. Os participantes se entregam à atividade em espírito de voluntariedade, separando-se da realidade cotidiana. Isso cria um espaço isolado onde as regras e o propósito do jogo são compartilhados, permitindo uma imersão completa na atividade lúdica. Isso destaca como os jogos criam um mundo à parte, estimulando exploração e experimentação.

Figura 1 – Jogo Punhos de Repúdio.



Fonte: Captura de tela do próprio jogo realizada pelo autor (2022).

O jogo digital, à semelhança do gênero filmico, se constitui por uma variedade de gêneros primários e secundários. No entanto, no jogo digital, surgem mais oportunidades para incorporação e para expressão, possibilitando a utilização de elementos como som, música, animação e interações hápticas<sup>4</sup>, ampliando as possibilidades de comunicação da linguagem. Assim, o trabalho de *design* de interação viabiliza a compreensão responsiva ativa, levando o jogador a discernir o momento de se expressar por meio dos controles do jogo, de maneira análoga à interação verbal, conforme a teoria dos gêneros de Bakhtin (2016).

À luz da compreensão de Bakhtin (2015; 2016) sobre o estilo nos gêneros e das análises de Salen e Zimmerman (2012a) sobre os jogos, torna-se claro que o estilo de um jogo digital é construído através das suas regras operacionais e constitutivas, do seu sistema de interação lúdica e dos materiais semióticos usados no seu mundo ficcional. Um exemplo notável dessa dinâmica é o dialogismo estilístico entre *Sonic the Hedgehog* (Figura 2a) e o jogo brasileiro *Kaze and the Wild Masks* (Figura 2b).

Nesse caso específico, o jogo *Kaze and the Wild Masks*, lançado em 2021 pela empresa PixelHive, dialoga com o estilo de *Sonic the Hedgehog*, lançado em 1991 pela empresa japonesa Sega, permitindo que jogadores familiarizados com este compreendam mais facilmente a linguagem daquele. Esse dialogismo estilístico é viabilizado pela relativa estabilidade estilística do gênero, característica que possibilita uma maior apreensão de outros *games* que compartilham essa mesma estabilidade (Marques-Ribeiro, 2007). Assim, enquanto um jogo digital pode refletir a individualidade do criador, o estilo do gênero permanece intrinsecamente

<sup>4</sup> O termo “háptico” refere-se à sensação do toque ou pode ser compreendido como sinônimo de “tátil”. Nos jogos digitais, essa sensação pode ser transmitida, por exemplo, por meio da vibração do *gamepad*.

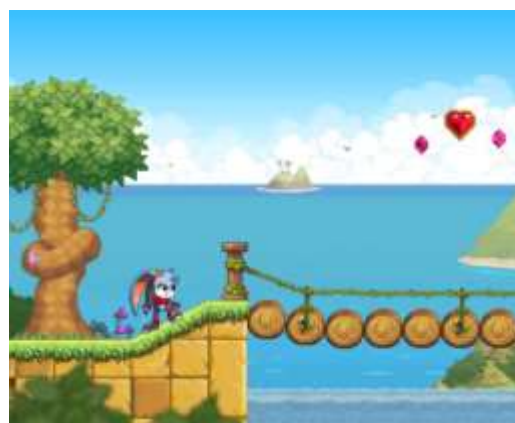


ligado a um campo de atividade e comunicação específico, como é o caso do entretenimento digital.

Figura 2 – Estilo nos jogos digitais.



(a) Sonic the Hedgehog



(b) Kaze and the Wild Masks

Fonte: Captura de tela dos próprios jogos realizada pelo autor (2022).

É relevante observarmos que os jogos digitais são classificados em grupos denominados “gêneros”, mas que tal termo não deve ser confundido com o de gêneros do discurso. Semelhante ao cinema, esses “gêneros” em jogos digitais se referem a categorias específicas desse tipo de enunciado. Prensky (2012) identifica oito “gêneros” de jogos digitais: ação, aventura, esporte, estratégia, luta, quebra-cabeça, *role-play* e simulação, que frequentemente se sobrepõem, variando em quantidade e qualidade conforme a referência utilizada. Essas classificações são moldadas pelo estilo, conferindo relativa estabilidade estilística e facilitando a identificação por parte dos jogadores/interlocutores.

Ainda sobre o estilo do jogo digital, Marques-Ribeiro (2007) dá importante enfoque à interação e destaca que, devido às limitações existentes nos primeiros dispositivos de controle dos *games*, houve uma relativa estabilidade na forma de interação do jogador com os personagens e/ou objetos jogáveis. Essa situação gerou um estilo de mecânica de jogo que influenciou os sistemas de controle contemporâneos. Essa tendência se reflete na padronização dos *gamepads* e das teclas específicas do teclado, notadamente as teclas das setas de navegação e das letras W, A, S, D, que muitos jogos digitais adotam. Assim, a utilização compartilhada desses dispositivos padronizados contribuiu para a estabilidade na mecânica de interação nos *games*, promovendo uma relativa uniformidade estilística na maneira de controlar personagens e elementos jogáveis (Marques-Ribeiro, 2007).

Um último aspecto sobre o estilo nos jogos digitais se refere à predominância do modo injuntivo na comunicação adotado pelo gênero para interagir com o jogador. Por exemplo, no jogo *Streets of Rage*, a palavra inglesa "GO" em letras maiúsculas pisca ao lado de uma seta vermelha apontando para a direita em alguns momentos do jogo, instruindo de forma imperativa o jogador a seguir na direção indicada. Essa característica estilística é pertinente, pois instruções, ordens e comandos são atributos cruciais desse gênero (Marques-Ribeiro, 2007). Isso promove a compreensão e a atitude responsiva ativa do jogador em relação ao enunciado mais facilmente.

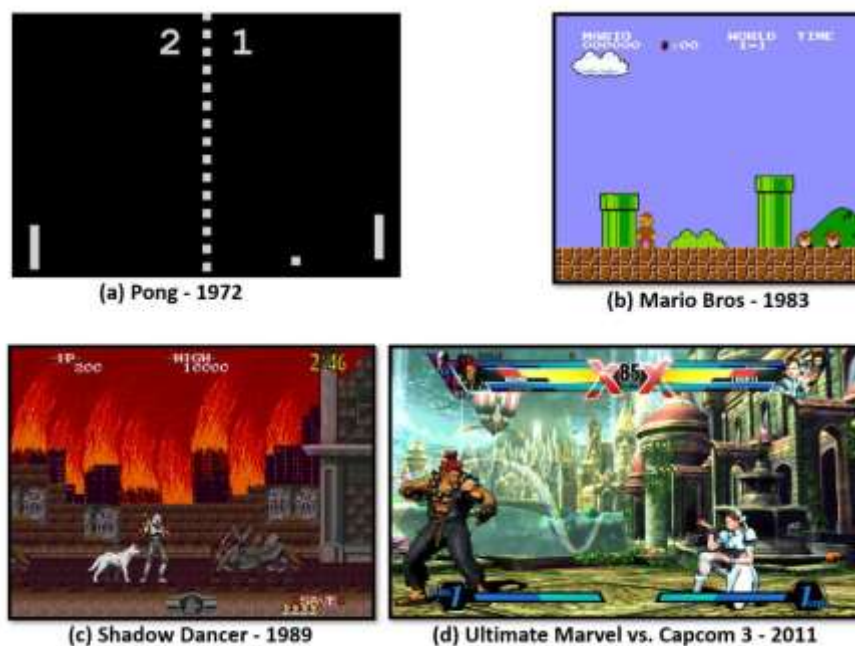
Marques-Ribeiro (2007) apresenta três perspectivas estruturais fundamentais na análise/criação de jogos digitais: hiperestrutura, macroestrutura e microestrutura. A hiperestrutura abrange o enredo global do jogo, onde o *designer* estabelece objetivos amplos, fases, níveis de desafio e competências técnicas requeridas, guiando a contribuição de outros especialistas, como programadores e ilustradores (Marques-Ribeiro, 2007).

No campo dos jogos digitais, os elementos da interface visual logo alcançaram uma estabilidade relativa. Assim, desde os primeiros títulos, as informações destinadas aos jogadores consistentemente aparecem nas mesmas áreas da tela, refletindo a macroestrutura característica do gênero (Marques-Ribeiro, 2007). Na Figura 3, são apresentados quatro jogos com seus títulos e anos de lançamento: (a) *Pong*; (b) *Mario Bros*; (c) *Shadow Dancer*; e (d) *Ultimate Marvel vs. Capcom 3*.

As imagens da figura 3 evidenciam que ao longo das décadas, a parte superior da tela em cada um desses jogos ficou reservada para exibir informações cruciais ao jogador, como pontuação, saúde/energia do personagem, quantidade de munição e fase atual, por exemplo. No entanto, apesar dessa estabilidade relativa, o gênero possui a flexibilidade necessária para permitir variações na disposição de informações em outras partes da tela, como instruções e comandos (Marques-Ribeiro, 2007).

Por fim, na microestrutura do gênero jogo digital, conforme destacado por Marques-Ribeiro (2007), as sequências textuais nos enunciados verbais aparecem em formas injuntivas, acompanhadas por narrativas e/ou diálogos. No entanto, compreendemos que essa microestrutura também abrange sequências semióticas em diversas modalidades, como imagens, sons e procedimentos baseados nas regras. Estes elementos são organizados de modo a contribuir na construção de sentidos durante o jogo.

Figura 3 – Macroestrutura composicional dos jogos digitais.



Fonte: Capturas de tela dos próprios jogos realizadas pelo autor (2022).

No próximo tópico, examinaremos a produção de sentidos nos jogos digitais, investigando como as regras, a interação e a cultura se combinam para criar experiências comunicacionais envolventes.

#### 4 A produção de sentidos nos jogos digitais

Nos jogos digitais, a produção de sentidos é um processo intrincado que combina estratégias de *design* de jogos, envolvendo suas regras, interatividade e contexto cultural. Nesse cenário, para compreender melhor como ocorre a produção de sentidos nos *games*, podemos examiná-los por meio de uma perspectiva que os conecte a conceitos da teoria bakhtiniana, como signos ideológicos, dialogismo, gênero do discurso e vozes sociais.

A palavra “*design*”, conforme Salen e Zimmerman (2012b), é originária do latim “*de + signare*” e envolve a distinção de algo por meio de um signo, permitindo a atribuição de significados a elementos como imagens, objetos, atividades, sistemas ou ambientes criados pelo ser humano. Nesse contexto, o *design* de *games* é compreendido como o “processo pelo qual um *designer* de jogos cria um jogo, a ser encontrado por um jogador, a partir do qual surge a interação lúdica significativa.” (Salen; Zimmerman, 2012b, p. 96).

Para uma melhor compreensão do processo de produção de sentidos nesse gênero, apresentamos a definição de jogo que utilizamos para as nossas análises:

Um jogo é um sistema baseado em regras com um resultado quantificável e variável, no qual a diferentes resultados são designados diferentes valores, o jogador exerce esforço para influenciar o resultado, o jogador se sente emocionalmente conectado ao resultado e as consequências da atividade são negociáveis (Juul, 2019, p. 45).

Nessa perspectiva, ao conceber um jogo, o *designer* formulará um ambiente efêmero e distintivo que será vivenciado pelo jogador dentro do nosso mundo cotidiano. Esse ambiente efêmero representa o “círculo mágico” descrito por Huizinga (2019). Esse espaço criado pelo homem deve ser meticulosamente concebido pelo *designer* para assegurar que, em conformidade com os atributos apresentados por Juul (2019) para os jogos, possa proporcionar uma experiência de relevância para o jogador.

Levando em consideração a intrincada natureza de um jogo digital, é crucial adotar estratégias para que o *designer* possa ter um controle mais amplo sobre o seu projeto. Isso se deve ao fato de que o jogo é um fenômeno de grande complexidade, o que complica tanto o processo de *design* quanto a análise subsequente. Para lidar com essa particularidade, Salen e Zimmerman (2012b) sugerem a utilização de esquemas de *design* de jogos, focando em três aspectos primários: regras, experiência do jogador e cultura.

A Figura 4 ilustra a organização dos esquemas delineados por Salen e Zimmerman (2012b), os quais se interligam para criar um sistema de enquadramento e reenquadramento dos jogos, abordando uma gama diversificada de perspectivas sobrepostas.

Figura 4 – Esquemas de design de jogos.



Fonte: Adaptado de Salen e Zimmerman (2012b, p. 118).

Essa estruturação do estudo e da análise dos jogos com base nesses esquemas (Figura 4) simplifica a tarefa de design, uma vez que auxilia na categorização e compreensão dos complexos fenômenos que estão presentes nos jogos.

Os três esquemas primários demonstrados na Figura 4 referem-se, respectivamente (do círculo central para o círculo da borda), ao sistema formal do jogo, à experiência do jogador ao jogar e ao contexto de criação e prática do jogo. Os esquemas dessa figura serão explorados de maneira mais detalhada a seguir.

#### 4.1 Regras

As regras desempenham um papel essencial na definição da singularidade de cada jogo. Autores como Prensky (2012) e Salen e Zimmerman (2012a; 2012b) sublinham sua relevância, argumentando que as regras conferem aos jogos sua distinção em relação a outras formas de entretenimento/brincadeira. Apesar de o pensamento mais comum sobre as regras ser o de que elas são elementos limitadores nos jogos, Juul (2019) apresenta uma perspectiva distinta sobre elas. Conforme destaca esse autor, as regras não somente restringem ações, mas também geram oportunidades. Assim, a possibilidade de um xeque-mate no xadrez só existe em virtude das regras; em sua ausência, tal cenário seria inviável.

O sistema de regras de um *game* compreende as regras operacionais, constitutivas e implícitas. Enquanto as operacionais orientam os jogadores no seu funcionamento, as constitutivas sustentam sua lógica subjacente, apesar de serem frequentemente invisíveis aos jogadores. Já as regras implícitas dizem respeito à etiqueta e ao comportamento durante o jogo, variando conforme o contexto cultural.

A identidade formal de um jogo, aquilo que o diferencia de outro jogo formalmente, emerge da relação entre as suas regras operacionais e constitutivas, revelando a sua singularidade. Por exemplo, regras distintas podem gerar uma variedade de jogos utilizando apenas um baralho comum de 52 cartas: buraco, paciência, canastra, entre outros. Vale destacar que, nos jogos digitais, os códigos algorítmicos que estabelecem as regras não devem ser confundidos com os códigos do programa de computador. Além disso, Juul (2019) enfatiza como os *games* simplificam a aprendizagem das regras, devido a automatização algorítmica, e como estas podem levar os jogadores a adotar, dentro do jogo, comportamentos diferentes dos que praticam no dia a dia, como matar em troca de recompensas, por exemplo.

Projetar e/ou analisar as regras de um jogo digital sob a ótica bakhtiniana é uma tarefa que envolve a compreensão de como elas refletem e refratam as variadas perspectivas e

discursos que permeiam a sociedade. Assim, ao examinarmos essas diretrizes, podemos discernir quais vozes sociais, tal como discutidas por Bakhtin, se manifestam através das regras. No universo dos *games*, essas vozes sociais ganham expressão por meio das normas que estabelecem as interações, os objetivos e as limitações da jogabilidade.

As regras de *Among Us*, por exemplo, podem ser interpretadas sob a ótica de vozes sociais que abordam a desconfiança e a traição. O jogo se baseia na mecânica de dedução e colaboração, onde os jogadores precisam identificar quem é o impostor em um grupo. Isso pode refletir as preocupações contemporâneas sobre confiança e suspeita nas interações sociais. Já as regras do jogo *Banco Imobiliário (Monopoly)*, analisadas sob a ótica das vozes sociais, revelam o foco na acumulação de propriedades e dinheiro, refletindo os valores capitalistas e a busca por riqueza material. São regras que favorecem a competição e o monopólio e estão relacionadas a discursos sobre competição econômica na sociedade.

## 4.2 Interação lúdica

A definição de jogo frequentemente evoca ideias de competição, conflito e vitória. No entanto, o sucesso de um jogo sugere outro aspecto que vai além desses elementos. Um exemplo esclarecedor é o do jogo *Tetris*, analisado por McGonigal (2012). *Tetris* é um renomado jogo digital que desafia os jogadores a empilhar peças em queda para minimizar os espaços entre elas. O jogo não tem fim, já que o jogador está fadado à derrota. Isso levanta a seguinte questão: por que *game* é tão popular? A resposta reside no *feedback* oferecido aos jogadores. Assim, a resposta do jogo às ações do jogador é um fator crucial na experiência de jogar. Em *Tetris*, ocorrem três tipos de *feedback*: visual (linhas que desaparecem e encaixes de peças), quantitativo (placar) e qualitativo (aumento da dificuldade).

O *feedback* é essencial para informar o jogador sobre a eficácia de suas ações, se ele está infringindo regras ou sobre o seu desempenho geral no decorrer do jogo. Dessa forma, o *feedback* é rápido e contínuo, mantendo os jogadores engajados. McGonigal (2012) observa que essa interatividade é mais ágil e regulada nos jogos digitais do que nos não digitais, graças à rápida resposta característica do sistema computacional e à regulação da dificuldade com base no desempenho do jogador. Desse modo, um *feedback* imediato permite que os jogadores aprendam mais eficientemente com e sobre o jogo.

Salen e Zimmerman (2012b) chamam essa relação entre ação do jogador e desfecho do sistema de “interação lúdica significativa”. Isso ocorre de duas maneiras: descritiva e avaliativa. A primeira refere-se ao entendimento de como as ações levam a resultados específicos,

conferindo significado à ação do jogador. A segunda, avaliativa, analisa se as relações entre ações e resultados são coerentes no contexto do jogo. O *feedback* possibilitado pela interação lúdica significativa é crucial para a aprendizagem e engajamento do jogador.

Os *designers* de jogos têm como objetivo principal a criação de interações lúdicas que sejam significativas, atribuindo importância singular às ações dos jogadores. Para alcançar esse objetivo, eles utilizam sistemas semióticos que, de acordo com Salen e Zimmerman (2012b), assemelham-se à maneira pela qual os elementos de um jantar elegante indicam a classe social do evento. Essa abordagem visa proporcionar aos jogadores uma experiência não apenas satisfatória, mas também significativa, capaz de cativá-los e motivá-los a enfrentar os desafios do jogo repetidas vezes.

O conceito de *feedback* nos jogos digitais encontra um paralelo interessante no dialogismo bakhtiniano, no qual enunciados diversos interagem e produzem sentidos. Desse modo, o *feedback* em jogos digitais promove uma interação constante entre o jogador e o sistema do jogo: cada ação do jogador recebe uma resposta imediata que influencia o seu comportamento subsequente. A seguir, apresentamos alguns *games* que exemplificam essa relação entre o *feedback* e o dialogismo.

No famoso *Pac-Man*, a interação do jogador com os fantasmas e as frutas do jogo é acompanhada por um *feedback* visual e sonoro, criando uma “conversa” dinâmica entre o jogador e o ambiente do jogo. Da mesma forma, em jogos contemporâneos como *Undertale*, as escolhas do jogador geram *feedbacks* que moldam o desenrolar da história, criando uma narrativa moldada pela interação responsiva constante entre ações e consequências. Portanto, o *feedback* nos jogos não apenas informa, mas também estabelece um processo responsivo entre o jogador e o mundo virtual, que pode ser analisado à luz do dialogismo.

Além das regras e da interatividade, a dimensão cultural também influencia os jogos de modo muito importante e será abordada no tópico a seguir.

### **4.3 Cultura**

Os jogos se constituem em sistemas complexos de elementos inter-relacionados. De acordo com Salen e Zimmerman (2012b), quatro componentes essenciais são encontrados em todo sistema: objetos (físicos ou abstratos); atributos (delineiam as qualidades dos objetos); relações internas (representam as interações entre os objetos); e ambiente (é o contexto no qual o sistema está inserido). A mudança de perspectiva de esquema de análise proporciona a



capacidade de reinterpretar esses elementos, como evidenciado no caso do xadrez, que pode ser enquadrado como sistema formal, experimental ou cultural.

Ao refletir e refratar seu ambiente, os jogos tornam-se espaços de aprendizado cultural e veículos ideológicos. Salen e Zimmerman (2012d) afirmam que os jogos possuem uma retórica cultural que expressa valores e crenças. Por exemplo, o jogo *Monopoly* expressa a ideologia capitalista, *Mario Bros* perpetua a ideia da donzela em perigo e *Tomb Raider* promove padrões de beleza.

Com um impacto profundo na sociedade, os jogos digitais deram origem à Cultura *Gamer* e a uma indústria bilionária. Essa indústria começou com a Atari na década de 1980, intensificando-se na década de 1990 com a rivalidade Sega-Nintendo. Jogos *on-line* prosperaram após avanços tecnológicos, com títulos como *Counter Strike* e *Dota 2* liderando o que ficou conhecido como *e-sports*.

Além disso, ao considerarmos o impacto dos jogos digitais na sociedade, percebemos que jogos como *Counter-Strike* e *World of Warcraft* ultrapassam as barreiras do “círculo mágico”, tendo efeitos reais originados em ações do próprio jogo. Um caso ilustrativo é o de Mats Steen, que, devido a uma doença degenerativa, encontrou em *World of Warcraft* uma fuga das limitações físicas da vida real cotidiana e pôde viver como o Lorde Ibelin Redmoore no mundo ficcional do *game*. Após sua morte, amigos virtuais, conquistados por meio do jogo, prestaram homenagens a ele, demonstrando o fenômeno da “interação lúdica transformadora”<sup>5</sup>, um fenômeno descrito por Salen e Zimmerman (2012c; 2012d).

A partir do que foi apresentado neste tópico, observamos que “um jogo é uma forma particular de olhar alguma coisa, qualquer coisa.” (ABT, 1987, p. 5 - nossa tradução). Dessa maneira, a exploração e análise dos jogos (sejam eles físicos ou digitais) têm o potencial de aprimorar nossa compreensão da história, da cultura, da política, da estética, da linguagem e da ideologia de uma sociedade específica.

O signo ideológico, o dialogismo, o gênero do discurso e as vozes sociais, estão intrinsecamente relacionadas com a dimensão cultural na análise de jogos digitais. Os quatro componentes essenciais dos sistemas de jogos (objetos, atributos, relações internas e ambiente) podem ser compreendidos como signos ideológicos, uma vez que refletem e refratam valores, crenças e perspectivas culturais presentes na sociedade. De fato, esses signos não existem

---

<sup>5</sup> A “interação lúdica transformadora” refere-se ao processo no qual os jogadores participam ativamente de um jogo e, através dessa interação, transformam o ambiente do jogo e suas próprias experiências. Essa transformação não apenas envolve mudanças dentro do mundo do jogo, como também pode afetar a compreensão e percepção do jogador em relação ao jogo e ao próprio contexto em que ele está inserido.

isoladamente, mas realizam-se em enunciados concretos que interagem em um diálogo contínuo formando uma rede de enunciados. Assim, os múltiplos enunciados coexistem e influenciam a produção de sentidos. Isso justifica a adoção do dialogismo como estratégia para a compreensão dos sentidos que emanam das interações com os jogos digitais.

A aplicação da noção de gênero do discurso aos jogos também é pertinente dentro do contexto da teoria bakhtiniana. A visão bakhtiniana dos gêneros reconhece que a linguagem e a comunicação são moldadas por diversos contextos sociais, históricos e culturais, e essa perspectiva se alinha de maneira interessante com a natureza dos *games*.

Por fim, no cerne dos jogos digitais, entrelaçam-se as vozes sociais de maneira inseparável. Assim, os exemplos citados no texto e os apresentados a seguir expõem de forma didática essa relação profunda. Por exemplo, o lendário *game Space Invaders* carrega consigo a nostalgia dos primórdios dos jogos digitais e sua abordagem simples de invasão alienígena, que pode ser interpretada como uma metáfora das ansiedades da Guerra Fria. Ao passo que, *Donkey Kong* nos remete à dinâmica entre o herói e o vilão, com Mario enfrentando obstáculos para resgatar sua amada. Enquanto isso, *Pong*, o pioneiro do gênero de esportes digitais, traz à tona uma dinâmica de competição que a competitividade presente na sociedade. Desse modo, de maneira mais palpável, demonstramos como as vozes sociais se fundem organicamente nas regras, enredos e mecânicas dos jogos. O resultado dessa fusão é uma série de enunciados culturais que vão além da mera diversão, comunicando, em vez disso, ideologias e valores profundamente enraizados na trama de cada jogo.

Consequentemente, a análise de jogos digitais através das lentes bakhtinianas revela como os elementos dos jogos (regras, enredos, mecânicas e interações) são veículos através dos quais visões de mundo, valores sociais e discursos culturais são incorporados e comunicados. Isso nos permite entender como os jogos são mais do que simples entretenimento, refletindo e refratando a cultura e a sociedade em que são criados e consumidos.

## **Conclusão**

Ao realizar intersecções entre a teoria bakhtiniana e o mundo dos jogos digitais, pudemos perceber que essa abordagem oferece uma perspectiva inovadora e reveladora sobre a produção de sentidos desse gênero. De fato, os *games*, enquanto formas de expressão cultural e entretenimento, não são meros produtos acabados, mas sim ecossistemas dinâmicos nos quais as vozes sociais entram em constante diálogo. Assim, a teoria bakhtiniana nos lembra de que o discurso está permeado de múltiplas vozes que colidem, se influenciam e se transformam.

Nesse contexto, a análise dos jogos digitais sob a perspectiva teórica bakhtiniana revela como os elementos individuais, desde as regras que regem a mecânica do jogo até o processo interativo que guia os jogadores, são permeados por ideologias e vozes sociais. Desse modo, as escolhas de *design*, os personagens e as representações visuais dos jogos são todos pontos de encontro onde a cultura e as perspectivas sociais se entrelaçam fortemente.

Dessa maneira, a experiência do jogador-interlocutor com o jogo se torna um ato ativo de interpretação e resposta, de modo que os sentidos que emergem dessa interação se misturam com as experiências pessoais e as bagagens culturais de cada indivíduo. Desse modo, a teoria bakhtiniana nos permite compreender que o sentido é construído em um processo de diálogo, e que os jogos digitais, com sua natureza interativa e multissemiótica, expandem essas relações dialógicas para uma nova dimensão, na qual as vozes do jogo e as vozes do jogador se encontram, colidem e produzem sentidos.

Com base no exposto, concluímos que a análise dos jogos digitais sob a égide teórica bakhtiniana enriquece nossa compreensão não apenas sobre os próprios jogos, mas também sobre a dinâmica mais ampla de como a cultura, a ideologia e as vozes sociais refletem e refratam a sociedade contemporânea. Com isso, ao recorrer às formulações do Círculo de Bakhtin para analisar as características inerentes aos jogos digitais, abrimos a porta para uma compreensão mais profunda e enriquecedora das formas como a ideologia é comunicada em um mundo digital em constante evolução.

## Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 366 p.

BESSA, J. C. R. Das múltiplas facetas do dialogismo bakhtiniano: reflexões teóricas e um percurso analítico de estudo. *In*: FERREIRA, F. A.; LUDOVICE, C. A. B.; PERNAMBUCO, J. (Org.). **O texto: processos, práticas e abordagens teóricas**. 1ed. Franca, SP: Editora UNIFRAN, v. 1, p. 15-43, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 1.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

JUUL, J. **Half-Real: videogames entre regras reais e mundos ficcionais**. Tradução de Alan Richard da Luz. São Paulo: Editora Blucher, 2019. 212 p.

MARQUES-RIBEIRO, A. J. P. Práticas de leitura do gênero de discurso videogame. 2007. 172f. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**. Tradução de Paulo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012. 378 p.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. 270 p.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, [S. l.], n. 40, p. 147–162, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Senac, 2012. 575 p.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. Tradução Edson Furmankiewicz. São Paulo: Editora Blucher, 2012a. 229 p. v. 2.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. Tradução Edson Furmankiewicz. São Paulo: Editora Blucher, 2012b. 168 p. v. 1.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. Tradução Edson Furmankiewicz. São Paulo: Editora Blucher, 2012c. 258 p. v. 3.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. Tradução Edson Furmankiewicz. São Paulo: Editora Blucher, 2012d. 153 p. v. 4.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. 400 p.

## ANÁLISE BAKHTINIANA DA RESPONSABILIDADE EM DISCURSOS RELACIONADOS A UM *THREAD* DE TWITTER<sup>6</sup>

Paloma Marinheiro Coelho  
João Batista Costa Gonçalves

### Introdução

Hoje, mais do que nunca, as interações à distância mantêm um caráter imediato e dinâmico, características da sociedade da informação (Marcuschi, 2009), que preza pela velocidade no trânsito de dados. Dessa forma, os discursos se moldaram a essa nova realidade, materializando-se em gêneros discursivos que surgiram ou foram adaptados/transmutados de outros já existentes para suprir as necessidades da esfera discursiva do mundo digital, principalmente após o surgimento das redes sociais. Nesse contexto, conseqüentemente, o processo responsivo dos interlocutores sofreu modificações, de certa maneira, assim como a forma como esses discursos seriam veiculados a fim de atingir seu público-alvo, visto que parte dos interlocutores migrou para o ambiente virtual.

A partir disso, surgiu a questão norteadora desta pesquisa, pois passamos a nos indagar como as interações dialógicas e responsivas se realizam na esfera virtual. Observamos, então, que as formas de materialização da compreensão responsiva dos interlocutores sofreram algumas alterações, mas ainda podemos entendê-las nos mesmos moldes que Bakhtin (2011) apontava: a resposta em voz alta – que virtualmente se materializa como comentário escrito –; a resposta materializada por meio de ação – representada pelo ato de curtir, compartilhar uma postagem, por exemplo –; a compreensão responsiva silenciosa e a compreensão responsiva de efeito tardio, que se dá quando o discurso compreendido reflete nos discursos posteriores do interlocutor.

Quanto à importância desse tipo de pesquisa para os estudos linguísticos e discursivos, levamos em consideração o fato de que o fenômeno da responsividade, apesar de ser imprescindível para entendermos a continuidade e manutenção das práticas linguísticas (Menegassi, 2009), não é profundamente explorado em discursos da esfera *on-line*.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> O nome e logotipo do *site* foram modificados pelo novo dono, o empresário Elon Musk, em julho de 2023. A plataforma atualmente se chama X. Para este estudo, no entanto, optamos por nos referir ao *site* pelo nome que recebia no momento da concepção da pesquisa: Twitter.

<sup>7</sup> Não podemos negar que há trabalhos que abordam esse fenômeno, mas em outros gêneros, como o de Guedes, Gonçalves e Gonçalves (2013), que analisaram a publicidade escolar em *outdoor*. Em relação aos gêneros virtuais, alguns autores dedicaram-se aos estudos sobre o *tweet*, como Freitas e Barth (2015); Azevedo, Pereira e

Delineamos, como objetivo principal, analisar, a partir da teoria dialógica do discurso, as relações de responsividade em discursos relacionados a um *thread* – estrutura que organiza os *tweets*, de modo a proporcionar uma continuidade ao discurso – publicado no Twitter pelo jornalista André Biernath, no dia 8 de abril de 2022<sup>8</sup>, enunciado que foi adaptado de uma reportagem de mesma autoria no *site* da BBC<sup>9</sup>. Com isso, propomo-nos a analisar as relações responsivas do autor do discurso em relação aos temas sociais abordados na reportagem original e como ele respondeu ao próprio discurso ao adaptá-lo ao novo suporte, além de investigar as relações de responsividade na seção de comentários: dos sujeitos em relação ao *thread* e depois em relação a outros comentários.

Para realizar uma pesquisa que unisse os conceitos bakhtinianos, em especial o de responsividade, aplicados a gêneros discursivos no mundo virtual, principalmente no Twitter, reunimos os conhecimentos de alguns estudiosos, para construir nossa fundamentação teórica: Bakhtin (2011; 2018), Volóchinov (2018), e seus seguidores/comentadores, como Fiorin (2017), Faraco (2009), Koch (2007) e Marcuschi (2008; 2009).

Assim, para organizar este, dividimo-lo da seguinte maneira: além desta seção introdutória, temos uma seção de fundamentação teórica, na qual expomos alguns conceitos basilares para o nosso estudo. Em seguida, noutra seção, abordamos algumas informações de ordem metodológica para, em sequência, nessa mesma seção, iniciarmos a análise propriamente dita. Ao fim, na última seção, tecemos as considerações finais e expomos as referências bibliográficas usadas neste trabalho.

## 1 A perspectiva teórica

### 1.1 Alguns conceitos básicos do pensamento círculo-bakhtiniano

Uma das contribuições mais importantes do pensamento círculo-bakhtiniano é, sem dúvida, a Metalinguística, que viria para suprir a necessidade de uma ciência que considerasse tanto a materialidade da língua quanto os elementos externos a ela e os relacionasse com o fator social, diferentemente do que era observado na época, com a existência de duas correntes de

---

Ayres (2021) e de Azevedo, Pereira e Guerra (2020), mas sem estritamente tomar a responsividade como conceito/categoria de análise.

<sup>8</sup> Disponível em:

[https://twitter.com/andre\\_biernath/status/1512415780121493508?t=xhl4PNRrvSDfh6nuyjCMvg&s=08](https://twitter.com/andre_biernath/status/1512415780121493508?t=xhl4PNRrvSDfh6nuyjCMvg&s=08). Acesso em: 27 jun. 2023.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-61028672>. Acesso em: 27 jun. 2023.

pensamento que excluía um ou outro elemento da linguagem: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato<sup>10</sup>.

Bakhtin delimita como objeto de pesquisa dessa ciência o discurso – e as relações dialógicas –, entendendo que é “a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2018, p. 207), em uso, materializada por um sujeito que é responsivamente ativo em relação a outros discursos que o encontram/confrontam. Essa perspectiva teórica não viria, porém, para substituir a Linguística como ciência, mas para complementá-la, já que as duas áreas não são excludentes, pois estudam o mesmo fenômeno concreto – a língua – sob diferentes olhares (Bakhtin, 2018).

Desse modo, para que relações dialógicas, como propriedades inerentes à linguagem, se façam percebidas, é preciso que um texto seja materializado em forma de discurso, ou seja, que ganhe um contexto, um autor, e que expresse um juízo de valor sobre determinado assunto. Essa materialização se dá na forma de enunciados concretos, considerados por Bakhtin (2011, p. 274) como a “real unidade da comunicação discursiva”, unidade esta que está sempre atrelada a um falante e que fora dele não pode existir. O sujeito, como elemento ativamente responsivo, historicamente situado e que possui um posicionamento ideológico, interage com o mundo de forma completamente única e ininterrupta e, no processo de interação com uma infinidade de outros enunciados já realizados e que ainda vão se realizar, produz discursos que são irrepetíveis, que comportam a forma como o sujeito avalia o mundo e que refletem sua forma de pensamento.

Esses enunciados adaptam-se de acordo com a nossa necessidade comunicativa e refletem nossas ideologias. Ao materializar-se, resultam em formas que são consideradas relativamente estáveis, apesar do caráter único de cada discurso. É o que Bakhtin chama de gêneros discursivos, que são tão diversificados e inesgotáveis quanto os próprios campos da atividade humana aos quais pertencem e todo e qualquer enunciado dá-se na forma de algum gênero do discurso (oral, escrito ou através de outra linguagem que não seja verbal) (Bakhtin, 2011). Dessa forma, os discursos moldam-se e adaptam-se a partir da constante evolução e complexificação das diversas esferas discursivas existentes.

---

<sup>10</sup> O subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato são duas correntes de pensamento filosófico-linguístico que dizem respeito às tentativas dos estudiosos de isolar e delimitar o objeto de pesquisa da filosofia da linguagem. Volóchinov (2018) dedica um capítulo de *Marxismo e filosofia da linguagem* para tratar dessas duas tendências. Segundo o autor, o subjetivismo individualista analisa “o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção)” (Volóchinov, 2018, p. 148), tendo como objeto de estudo um “fluxo eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo” (p. 155); enquanto o objetivismo abstrato analisa o sistema linguístico, com suas formas fonéticas, gramaticais e lexicais (os elementos repetíveis, normativos, que dão unicidade à língua e a torna compreensível para os sujeitos falantes).

Além da relativa estabilidade, para a constituição do gênero discursivo, é necessário que o enunciado apresente três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo, que são indissociáveis e refletem diretamente as particularidades de um campo da comunicação. O conteúdo temático diz respeito à totalidade, ao domínio de sentidos do gênero em questão, não referindo-se ao assunto específico de um enunciado isolado (Fiorin, 2017). A construção composicional é a maneira como o gênero está estruturado. São as características comuns que permitem que o identifiquemos como pertencente a um gênero em particular, mas é importante não esquecermos do caráter dialógico do enunciado, pois, sem esse conhecimento, acabaríamos em um pensamento formalista e abstrato que, como complementa Bakhtin (2011), deforma a historicidade da investigação e debilita as relações da língua com a vida. Já o estilo, por sua vez, configura as escolhas das formas linguísticas nas quais o gênero irá se materializar. São os elementos lexicais, gramaticais e fraseológicos que refletirão a individualidade do autor na relação discursiva com o seu interlocutor. Portanto, o estilo do enunciado dependerá do sujeito produtor e do campo da atividade humana a qual o interlocutor pertence.

A responsividade, por sua vez, como os outros conceitos círculo-bakhtinianos, não é um fenômeno isolado, pois está inserido nos preceitos da teoria dialógica do discurso, em que todo enunciado se encontra com os enunciados de outros sujeitos, em troca constante. Ela pode ser definida como o ato de compreensão ativa real e plena que ocorre no diálogo entre enunciados, que são materializados em gêneros discursivos por sujeitos que são socialmente situados e atribuem uma dimensão axiológica a todos os enunciados com os quais mantêm uma relação de interação (Bakhtin, 2011).

Segundo o autor, o processo de resposta inicia-se exatamente a partir do primeiro contato com o discurso alheio, quando o sujeito conhece o discurso e o compreende de maneira responsiva e ativa. Volóchinov (2018) compartilha do mesmo pensamento e complementa sustentando que, em toda compreensão, há um embrião de resposta, ou seja, um enunciado que será produzido refletindo os acentos valorativos do enunciador. O autor ainda afirma que compreender o enunciado do outro é orientar-se em relação a ele e aplicar-lhe sentido. Nesse processo, adicionamos camadas de nossos próprios enunciados responsivos e, quanto mais camadas, mais profunda e completa será a natureza dessa compreensão. Sintetizando, o processo de compreensão responsiva, ele é um contínuo de assimilação de um enunciado e orientação para uma resposta, que será materializada de alguma maneira dentre as descritas por Bakhtin (2011): resposta explícita em voz alta, resposta materializada por meio de ação, silêncio como resposta ou compreensão responsiva de efeito tardio (quando a resposta reflete nos



discursos ou atitudes posteriores do sujeito). Feita essa exposição teórica, passemos a um outro tópico que interessa ao nosso estudo.

## 1.2 A nova era dos gêneros discursivos na internet

A internet abre espaço para o surgimento de novos gêneros voltados à esfera discursiva digital. Mesmo realizando-se em novos suportes, no entanto, os gêneros digitais ainda são gêneros discursivos e possuem as seguintes características: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Os discursos que circulam na internet são orais e escritos (mas essencialmente escritos) e possuem adaptações quanto à linguagem, apresentando modificações na estrutura frasal e lexical: como exemplo, podemos citar abreviações e pouco esforço em seguir as regras da gramática normativa. Quanto à natureza enunciativa, os produtores fazem uso de mais semioses, “tendo em vista a natureza do meio com participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a *hiperpessoalidade*” (Marcuschi, 2009, p. 22, grifo do autor).

Marcuschi afirma que alguns gêneros digitais mostram sinais de adaptação de gêneros discursivos já existentes para a esfera digital. Para o autor, é importante analisar os “*ambientes* ou *entornos virtuais* em que esses gêneros se situam” (Marcuschi, 2009, p. 31, grifos do autor) para entender melhor como eles surgiram e como se comportam na relação entre os sujeitos no ambiente da internet. Como um exemplo de adaptação, podemos citar o *e-mail*, que tem como correspondente no “mundo real” a carta pessoal. É importante ressaltar, além disso, que alguns gêneros digitais já apresentam caráter multimodal, como algumas estruturas de *tweets* que, a partir de uma atualização do site Twitter (seu suporte), imagens, vídeos e *gifs* já podem ser adicionados às postagens.

Outro conceito importante para este estudo é o de hipertextualidade, que é um fenômeno eminentemente de natureza dialógica e, assim, essencial no contexto virtual. Segundo Koch (2007, p. 25), “o termo hipertexto designa uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real”. Ou seja, é um emaranhado de relações entre enunciados. Tal quais as raízes de uma árvore que se aprofundam e se ramificam, a cadeia de sentidos segue uma sequência não linear de relações entre textos. Assim, as preferências do leitor decidirão a sequência dos enunciados que ele terá acesso, e, dependendo do seu interesse, interage com um *link* ou ignora-o. Por isso, mesmo que vários

sujeitos tenham acesso ao mesmo hipertexto, com as mesmas referências, cada evento será único, pois o caminho trilhado reflete a individualidade do leitor.

Depois dessa contextualização, podemos, de maneira didática, definir que o nosso objeto de estudo encontra-se no Twitter, uma rede social do tipo *microblog*, que contém ferramentas que otimizam a interação entre os interlocutores e que serve de suporte para o gênero digital *tweet*, e assim, partir para análise propriamente dita.

## **2 *O sapo não lava o pé porque não quer*: análise bakhtiniana da responsividade em discursos relacionados ao *thread* do Twitter do jornalista André Biernath**

Antes de procedermos à análise propriamente dita, reservamos um tempo à metodologia. Esta pesquisa se encaixa como qualitativa e explicativa e, para os procedimentos técnicos, adotamos um caráter descritivista, interpretativista e analítico. Nosso *corpus* é um *thread* publicado no dia 8 de abril de 2022, na conta pessoal do Twitter do jornalista da BBC Brasil André Biernath, que foi produzido a partir de uma reportagem do mesmo autor para o *site* da BBC Brasil; além de *tweets* de contas com finalidades diversas coletados na seção de comentários. Como categorias de análise adotamos a noção de dialogismo, gêneros discursivos e responsividade e, quanto aos procedimentos analíticos, percorremos um caminho entre a relação responsiva mais ampla até a mais específica presente em nosso material analítico.

Para fins de melhor familiaridade com o *corpus*, iremos, neste momento, discorrer brevemente sobre o conteúdo do *thread* analisado. O jornalista inicia seu discurso contando um relato de uma visita que fez ao Museu de Ciências de Londres e do seu espanto ao se deparar com um objeto que, de início, destoava de outros itens na prateleira que contava a história dos testes de gravidez na seção de medicina: um sapo em conserva. A partir disso, o autor traça uma linha do tempo sobre os testes de gravidez utilizados ao longo das eras. No Egito Antigo, o método utilizado era adicionar a urina da mulher em grãos de trigo e cevada e observar sua germinação. Na Idade Média, a função ficava por conta dos “profetas do xixi”, pessoas que analisavam os fluidos corporais para detectar doenças ou uma gravidez. No século XX, os testes eram realizados em ratos e coelho, mas os animais precisavam ser sacrificados para confirmar o resultado, o que tornava a técnica demorada e inviável. Até que, nas décadas de 1930 a 1960, os cientistas passaram a utilizar sapos e rãs para os experimentos: os especialistas injetavam urina da mulher nos anfíbios e, se eles colocassem ovos, significava que uma gravidez estava em curso. Esse método, porém, passou a ser obsoleto quando, na década de 1970, surgiram os testes de gravidez atuais, marcados pela facilidade e rapidez na detecção de resultados. Ao final

do *thread*, o jornalista adiciona um hiperlink para sua reportagem no *site* da BBC Brasil. Após essa breve contextualização, passemos à análise.

A relação de responsividade mais ampla a ser analisada é entre o autor e os temas sociais abordados em seus discursos: a reportagem e o *thread*. Sabemos que os enunciados resultantes do processo de interação do autor com o mundo refletem suas posições axiológicas sobre os temas em discussão e que, embora os discursos da esfera jornalística sejam caracterizados por apresentarem uma certa “imparcialidade”, é certo que, na visão bakhtiniana da língua(gem), é impossível apontar neutralidade nos enunciados pois estes, como unidades da interação discursiva, estão diretamente ligados ao sujeito que os profere e, fora dele, não podem existir.

Entre os temas sociais identificados nos discursos podemos citar a importância dos museus no tocante à divulgação de informações, à observação de eventos passados para que possamos estabelecer um diálogo com os acontecimentos presentes e futuros e à sua capacidade de preservar o patrimônio social, histórico e científico de uma população; além do reconhecimento do avanço em medicina das culturas antigas e sua contribuição para as técnicas atuais; e uma posição favorável à causa animal, indicada por escolhas lexicais realizadas pelo autor ao materializar seu discurso.

O segundo tipo de relação responsiva a ser analisado é aquele que ocorre entre discursos de um mesmo autor, com as adaptações necessárias para transportar o enunciado de uma plataforma para outra. Ao mudar de plataforma, muda-se também o gênero discursivo com todas as suas particularidades, inclusive o público-alvo. Dessa forma, o discurso é estilizado para atender a um novo projeto de dizer de uma nova esfera comunicativa. Nessa situação, portanto, o segundo discurso terá caráter único e irreprodutível. Uma das adaptações mais evidentes no *thread* como enunciado criado é o nível maior de pessoalidade que o jornalista transmite ao realizar certas escolhas lexicais. Enquanto na reportagem é usada uma linguagem mais compatível com a esfera jornalística, de caráter mais formal e normativo; no *thread*, por se tratar de seu perfil pessoal no Twitter, o autor sentiu-se mais confortável em transparecer sua individualidade e escrever em primeira pessoa, além de usar gírias e expressões próprias da coloquialidade.

Para o terceiro tipo de relação de responsividade, é necessário que voltemos nosso olhar para a seção de comentários do *thread*. É sabido que, no Twitter, os comentários também se materializam em forma de *tweets* tal qual as postagens principais, não havendo uma especificação do gênero discursivo comentário. Também é pertinente lembrarmos que não existe apenas uma forma de materialização da compreensão responsiva. Portanto, além dos comentários visíveis, os interlocutores também utilizam as ferramentas de interação (curtir,

*retwitter*, compartilhar) para responder um enunciado e, ao fazê-lo, estão assumindo uma posição quanto àquele discurso. Em nossas observações do ambiente virtual do Twitter, observamos que, na maioria dos casos, a ação de dar *like* e/ou *retwitter* refletem uma posição de concordância quando aparecem de forma isolada.

Graças à estrutura do suporte, a alternância de sujeitos do discurso fica visível para todos. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 1: Captura de tela do comentário 1

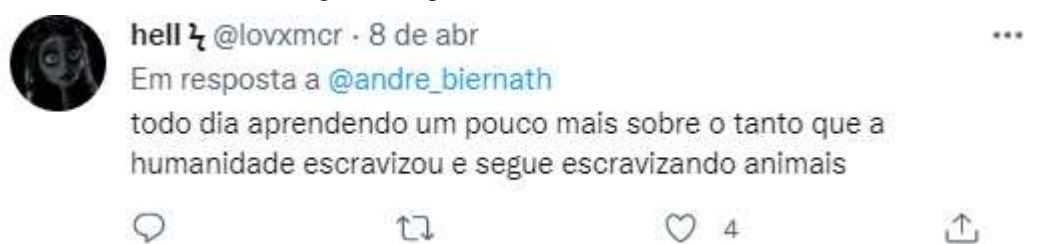


Fonte: <https://twitter.com/AlexandreMasato/status/1512520084778070018>

Para a construção do seu enunciado, o sujeito teve que evocar o discurso de sua mãe e transformá-lo em um novo enunciado, que ganhou vida no momento em que foi materializado. Nesse processo, podemos perceber que ele fez escolhas lexicais para deixar explícito que o discurso veio de outra pessoa. Ao trazer a voz da mãe para seu discurso, o autor traz também os discursos os quais ela teve contato para construir o seu, presentes nas vozes das mulheres que passaram por aquela experiência. Volóchinov explica que o território social do falante não diz respeito apenas ao enunciado que ele produz, mas também à sua vivência interior. Como diz o autor, “consequentemente, todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é ‘expresso’) e a sua objetivação exterior (o ‘enunciado’) percorre o território social” (Volóchinov, 2018, p. 211). Foi esse conhecimento advindo da interação social que possibilitou o sujeito produtor do *tweet* a ter a atitude responsiva de produzir um enunciado que contribuísse com a discussão, resgatando, assim, de sua memória informações da tradição de gerações passadas e, consequentemente, ajudando a perpetuá-las à sociedade contemporânea.

Passemos ao próximo exemplo:

Figura 2: Captura de tela do comentário 2.



Fonte: <https://twitter.com/lovxmcr/status/1512570649960722435>

Entre todas as possibilidades de sentidos que se poderia extrair do conteúdo do *thread*, o usuário do perfil decidiu focar em um assunto em específico: o uso de animais em testes científicos. Como sujeitos historicamente situados em um contexto social, nossa forma de lidar com a realidade ocorre por meio de enunciados que refletem nossas posições valorativas e pertencem a uma certa esfera da atividade humana. Dessa maneira, o sujeito do *tweet* aproveitou um espaço que permite o compartilhamento de ideias e o utilizou para tratar de um assunto que faz parte de sua consciência ideológica, deixando clara a sua posição em relação ao tema.

Sobre a temática social, Volóchinov (2018) salienta que um signo só pode entrar, tomar forma e consolidar-se no mundo da ideologia a partir do momento em que adquire um valor social. Sendo assim, essa posição axiológica tomada pelo usuário da figura 2 não poderia ser reconhecida socialmente caso apenas ele aplicasse essa ênfase ideológica sobre o signo. Entretanto, como a causa animal é amplamente divulgada e está ganhando cada vez mais força, com a diminuição de testes em animais e o aumento de produtos veganos no mercado, essa temática é considerada válida e presente no material ideológico.

Partiremos, agora, para o quarto – e mais específico – tipo de relação responsiva presente em nosso recorte: a responsividade dos comentários entre si. Nesta fase em que estamos voltando nosso olhar para os comentários que respondem a outros comentários, o fenômeno da alternância dos sujeitos do discurso fica mais claro, em virtude de a estrutura do Twitter permitir que os limites dos enunciados fiquem bem demarcados. Nela, é possível visualizar que o enunciado foi concluído, pois o *tweet* não pode ser editado ao ser finalizada a publicação e cada enunciado ocupa seu espaço definido no suporte. Uma vez publicado, o *tweet* permite a transmissão da palavra ao outro, que compreende que é esperada uma resposta sua (Bakhtin, 2011).

Vejamos o primeiro exemplo do nível mais específico de responsividade:

Figura 3: Captura de tela do comentário 3.



Fonte: <https://twitter.com/elisabetebravo/status/1512464501408468996>

Bakhtin (2011) afirma que a réplica do diálogo está disposta para a compreensão responsiva e futura resposta do outro, que pode assumir diversas formas. Assim, o primeiro *tweet* da figura 3, como elo na cadeia de comunicação discursiva, está suscetível a receber apreciações responsivas de outros sujeitos, mesmo que sejam de maneira silenciosa. Nesse caso em específico, o usuário recebeu uma resposta materializada em um comentário, que complementou a informação anterior com uma experiência empírica própria. O segundo *tweet* está vinculado tanto ao *tweet* anterior (que, por sua vez, está vinculado ao *thread* e à reportagem, em uma cadeia dialógica) quanto aos *tweets* que recebeu como comentários, que não cabem nesta análise, mas podemos verificar sua existência pela indicação da numeração ao lado do ícone de balão abaixo da postagem. Todos esses enunciados, entretanto, possuem algo em comum: estão bem delimitados pelos “limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 279). Os discursos alheios, representados pelas vozes da tia e da testemunha na audiência trabalhista, já existiam previamente de forma autônoma e foram incorporados pelos sujeitos dos *tweets* em seus enunciados, que foram elaborados de maneira que as formas sintáticas, estilísticas e composicionais dos discursos anteriores fossem mantidas, preservando de certo modo sua independência (Volóchinov, 2018).

Dessa forma, podemos afirmar que a internet promove espaço para que os usuários se expressem de forma a refletirem suas individualidades nas interações comunicativas. É comum encontrarmos, por exemplo, comentários que possuem sentido humorístico, mesmo que o enunciado a que eles respondem não tenha esse propósito, como é o caso do próximo *tweet*:

Figura 4: Captura de tela do comentário 4.



O usuário do primeiro *tweet* direcionou uma pergunta a André Biernath, autor da reportagem e do *thread*, o que é indicado pela marcação do nome de usuário do jornalista logo acima do corpo do enunciado. O sujeito do segundo comentário decidiu não responder ao primeiro de forma literal, apesar da pergunta exigir uma resposta dessa natureza. Ao invés, a atitude responsiva orientou seu enunciado para outro sentido, aproveitando-se da característica bivocal da palavra para incorporar o discurso alheio ao seu para gerar efeito humorístico. A forma utilizada pelo sujeito para a assimilação do discurso alheio foi estruturada para que o interlocutor identifique as vozes do produtor e do outro, mesmo que não haja uma separação muito nítida entre os dois discursos (Fiorin, 2017).

Ao observarmos o *tweet*, conseguimos constatar que as vozes do autor e da cantiga popular “O sapo não lava o pé” misturam-se por não haver indicadores gráficos e lexicais que estabeleçam os limites entre os discursos, mas podem ainda ser percebidas, pois é essa demarcação não definida entre os enunciados que é responsável por agregar humor ao discurso. É importante ressaltar que todo enunciado tem um destinatário. Na postagem destacada, não está materializada nenhuma forma de resposta visível, seja por meio de réplicas, de *likes* ou de *retweets*, mas isso não significa que o discurso não tenha sido bem-sucedido em seu propósito comunicativo, visto que o silêncio também se configura como uma atitude responsiva, ou mesmo que a resposta poderá reverberar nos discursos posteriores daqueles que tiveram contato com esse enunciado.

## Conclusão

Buscamos, com este trabalho, analisar as relações de responsividade em discursos relacionados a um *thread* publicado pelo jornalista André Biernath, no dia 8 de abril de 2022. Para isso, respaldamo-nos teoricamente no pensamento círculo-bakhtiniano, principalmente nas obras de Bakhtin (2011; 2018) e Volóchinov (2018) e de estudiosos contemporâneos que se dedicam ao estudo da teoria dialógica do discurso.

Após a análise, foi identificado que o nível mais amplo de responsividade presente em nosso recorte é a relação que o autor mantém com os temas sociais do mundo em que vive. Observamos que o jornalista assumiu o papel de sujeito responsivamente ativo em um contexto socio-historicamente situado e sentiu a necessidade de materializar uma resposta por meio de um discurso escrito. Dessa forma, a reportagem configura-se como o estágio final de sua compreensão responsiva acerca de diversos temas que circulam à sua volta.

O segundo tipo de ação responsiva se dá quando o autor, ao desejar expandir o alcance de seu discurso, retoma-o e adapta-o para uma nova plataforma. Ao transportar seu discurso para uma plataforma mais informal, além de mudar o gênero discursivo, o autor também se viu livre para deixar transparecer em maior grau os seus acentos apreciativos em relação aos temas tratados, valores que refletiram em suas escolhas lexicais e composicionais, dando caráter mais pessoal ao enunciado.

Para a identificação do terceiro tipo de ação responsiva, voltamos nosso olhar para a seção de comentários. Percebemos, na análise, que os sujeitos interlocutores, em seu processo de compreensão responsiva, selecionam o conteúdo temático de suas réplicas de acordo com suas vivências particulares e posições axiológicas, o que traz um caráter pessoal característico dos comentários encontrados no ambiente virtual.

E, finalmente, no quarto tipo de relações de responsividade, percebemos que a alternância de sujeitos discursivos é bastante clara graças à plataforma do Twitter. Além disso, ao direcionar uma réplica a um comentário, o sujeito não estabelece uma relação restrita apenas a esses dois discursos, ela também é estendida a todos os outros discursos que estão em contato dialógico na cadeia discursiva. Portanto, as relações entre todos os discursos presentes no nosso recorte – a reportagem, o *thread* e os comentários – são fundamentalmente dialógicas, pois os enunciados não podem ser entendidos fora do mundo observado, visto que, para o pensamento bakhtiniano, o próprio ato de compreender um enunciado já configura uma relação dialógica por incluir nele os acentos apreciativos do sujeito enunciator, além de representar o início do processo responsivo.



## Referências

AZEVEDO, Ana Cláudia Oliveira; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; AYRES, Dayana Junqueira. O tweet como um gênero discursivo digital materializado no suporte Twitter. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 79 Supl., p. 1132-1140, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/111/128>>. Acesso em: 31 maio 2022.

AZEVEDO, Ana Cláudia Oliveira; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; GUERRA, Filipe Santos. Estratégias de adequação estrutural no Twitter: ajustes hipertextuais ao limite de 280 caracteres. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 1-8, nov. 2020. Disponível em: <[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/17713](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17713)>. Acesso em: 25 maio 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

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

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FREITAS, Ernani César; BARTH, Pedro Afonso. Gênero ou suporte? O entrelaçamento de gêneros no Twitter. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 12, p. 8-26, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8888>. Acesso em: 1 jun. 2022.

GONÇALVES, Larissa Érika Queiroz; GONÇALVES, João Batista Costa; GUEDES, Indira Lima. A perspectiva bakhtiniana no estudo do signo ideológico em textos verbo-visuais: uma análise da capa da Revista Veja. **Revista Comunicação e Sociedade – C&S**, São Bernardo do Campo, v. 37, n. 2, p. 159-181, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v37n2p159-181>. Acesso em: 7 set. 2022.

GUEDES, Indira Lima; GONÇALVES, João Batista Costa; GONÇALVES, Laryssa Érika Queiroz. Responsividade e textualidade: uma análise bakhtiniana do gênero outdoor. **Linguagem em foco**. Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 45-58, set. 2013. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1824>. Acesso em: 17 set. 2022.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Hipertexto e construção do sentido. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, jan. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425>. Acesso em: 5 set. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 15-80.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

## OS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM COMENTÁRIOS *ONLINE* DO *FACEBOOK*

Edcarlos Paz de Lucena  
Joseilda Alves de Oliveira  
Nara Karolina de Oliveira Silva  
José Cezinaldo Rocha Bessa

### Palavras introdutórias

Dentre as contribuições do Círculo de Bakhtin para o estudo da linguagem, encontra-se a possibilidade de se construir uma melhor compreensão do funcionamento de práticas discursivas que nos constituem cotidianamente. Fundamentados no princípio dialógico da linguagem e da constituição do sujeito por meio das relações sociais, interessa-nos estudar a produção de sentidos sobre fenômenos e práticas que têm relação direta com o nosso lugar e nosso agir no mundo.

Assumindo, pois, que a língua penetra na vida por meio de enunciados concretos e que é por meio destes que a vida penetra na língua (Bakhtin, 2016), interessa-nos, neste capítulo, explorar discursos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em comentários *online* da rede social *Facebook*. Para o exercício de análise desenvolvido, reportamo-nos a um conjunto de comentários *online* acerca da escrita da pessoa surda veiculados na página **Surdos e Intérpretes Brasil**<sup>11</sup>, no *Facebook*, com o intuito de investigar os sentidos sobre a Libras neles expressos.

Para essa empreitada, apoiamo-nos, teoricamente, em escritos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011, 2016; Volóchinov, 2017, 2019) sobre o funcionamento dialógico e ideológico da linguagem, bem como em estudos de autores como Quadros (2019), Lodi (2018), Strobel (2016) e Moura (2015), dentre outros, que discutem sobre essa língua de modalidade visual-espacial.

A relevância deste estudo consiste na necessidade de lançarmos nosso olhar investigativo para questões relacionadas ao não reconhecimento ou à desvalorização da Libras como língua independente da língua oral (língua portuguesa). Parece-nos importante observar a construção de sentidos sobre a Libras no espaço das redes sociais digitais, sobretudo quando levamos em consideração a capacidade de propagação de discursos nesses espaços,

---

<sup>11</sup> A página **Surdos e Intérpretes Brasil** é um grupo privado com 104,4 mil membros (até a data da coleta do *corpus*, em 21 de julho de 2023) no *Facebook*. Criado em 15 de março de 2011, tem o intuito de abordar assuntos relacionados exclusivamente à Libras e à comunidade surda.

especialmente quando se trata de comunidades/grupos que possuem muitos adeptos/seguidores, como é o caso da página da qual recortamos os comentários para nossa análise.

Este capítulo se reporta a um estudo de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa. O trabalho analítico empreendido, no presente texto, focaliza o exame de seis comentários *online* coletados da página **Surdos e Intérpretes Brasil**, no dia 21 de julho de 2023. Para assegurar a preservação da identidade dos sujeitos/autores dos comentários analisados, os perfis foram renomeados e receberam pseudônimos (Margarida, Alecrim, Bromélia, Jasmim, Cardeiro, Girassol, Lírio da paz e Tulipa).

Além desta seção introdutória, em que fizemos a contextualização do estudo e delineamos o objetivo e a natureza da investigação realizada, o capítulo traz uma seção de fundamentação teórica, em que apresentamos uma breve discussão acerca dos princípios teóricos centrais que orientam nosso estudo; a seção de análise, na qual analisamos os sentidos construídos sobre a Libras nos comentários *online*; e, por fim, as considerações finais, em que sintetizamos os resultados do estudo e tecemos algumas breves considerações.

## **1 A língua/linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin**

Pensar o mundo, seus acontecimentos e os sujeitos pela perspectiva bakhtiniana de linguagem implica considerar a natureza dialógica e ideológica implicada na atividade de produção de sentidos. Para Bakhtin (2016), a linguagem conecta pessoas e suas ações nos campos da atividade humana. Nas atividades interlocutivas estabelecidas nesses campos, os sujeitos significam o mundo e interagem uns com os outros por meio de uma diversidade de enunciados. Nessa perspectiva, a linguagem não pode ser entendida como um estrato puramente linguístico, morto, petrificado, abstrato, mas como um fenômeno social e histórico que, por sua natureza, não pode ser separado do contexto extraverbal em que as pessoas vivem e agem.

A visão bakhtiniana de língua/linguagem se distancia, assim, das duas tendências do pensamento filosófico-linguístico, a saber: subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. Para Volóchinov (2017, p. 155), a primeira tendência toma a língua como “[...] um fluxo eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo”. Já de acordo com a segunda, toda expressão do sujeito comporta elementos normativos e idênticos: fonéticos, gramaticais e lexicais. Desse ponto de vista, “o sistema da língua [...] é completamente independente de quaisquer atos, intenções e motivos individuais e criativos” (Volóchinov, 2017, p. 156).

Na concepção bakhtiniana, a construção de sentidos de um dado enunciado leva em conta, necessariamente, a consciência sobre o **horizonte espacial e semântico comum** dos falantes (Volóchinov, 2019). Desse modo, “[...] o horizonte único sobre o qual se fundamenta o enunciado pode ampliar-se tanto no espaço quanto no tempo [...]” (Volóchinov, 2019, p. 121). Conforme as palavras do autor, a ampliação do horizonte e do grupo social resulta em uma constante aparição dos aspectos subentendidos do enunciado.

Volóchinov (2019) chama atenção ainda para a importância das avaliações subentendidas do enunciado. Para o autor,

[...] todas as avaliações sociais fundamentais geradas diretamente pela existência econômica do grupo em questão não costumam ser enunciadas [...] [assim,] quando uma avaliação é condicionada pela própria existência da coletividade em questão, ela é reconhecida como dogma, como algo evidente e que não precisa ser discutido (Volóchinov, 2019, p. 122).

Trata-se, assim, de uma avaliação que “[...] não se encontra no conteúdo da palavra e não pode ser deduzida dele, mas, ela determina a *escolha* da palavra e a *forma* do todo verbal” (Volóchinov, 2019, p. 122-123). Portanto, as avaliações, sejam como forem, se encontram sempre no contato com a vida, com o extraverbal, com o contexto social que circunda o falante e suas relações sociais.

Essa posição sustentada por Volóchinov (2019) ajuda-nos a pensar a relação da palavra com a vida, do contexto social com os dizeres, sempre carregados de apreciações valorativas e expressividades, que constituem os sujeitos e suas interações nas esferas sociais de comunicação. São essas avaliações apreciativas manifestadas nos comentários *online* que tomamos como eixo central de nossas análises.

## **2 Libras no Brasil: das regulamentações nacionais ao processo de ensino-aprendizagem**

A Libras, reconhecida no Brasil como língua oficial da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, apresenta características linguísticas, natureza visual-motora e estrutura gramatical própria, como meio de comunicação, expressão e transmissão de ideias e fatos, oriundos das comunidades de pessoas surdas (Brasil, 2002).

A partir do reconhecimento da Libras como língua oficial, a comunidade surda brasileira conseguiu, por meio de muita luta e mobilizações, outras conquistas importantes, como a regulamentação da própria Lei nº 10.436/2002, mediante o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Além de regulamentar a referida Lei, o Decreto dispõe sobre a inclusão da Libras como

disciplina curricular na formação dos profissionais (professores, instrutores, tradutores e intérpretes), para atuarem e colaborarem com o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa, com vistas ao acesso dos surdos à educação, bem como à garantia de direitos como a educação e a saúde (Brasil, 2005). O Decreto também regulamentou, com a publicação da Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, a profissão dos tradutores e intérpretes de Libras, de modo a garantir ao sujeito surdo acesso às informações em sua língua natural, contribuindo, portanto, para uma participação efetiva do surdo na sociedade.

Mais recente, em 03 de agosto de 2021, a comunidade surda alcançou mais uma conquista em relação à educação de surdos no Brasil. A Lei nº 14.191/21, sancionada naquela data, altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, passando a considerar o ensino da Libras como primeira língua para o aluno surdo, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, a serem ofertados em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns e em outros espaços educacionais (Brasil, 2021).

Contudo, apesar dos avanços alcançados desde essa validação legal, é possível observar que não há, ainda, um reconhecimento linguístico, social e cultural por uma parcela considerável da sociedade (ouvinte) brasileira (Witchs, 2021), uma vez que o uso e a difusão da Libras enquanto língua, conforme previsto na Lei nº 10.436/2002, ainda se limitam a um grupo minoritário como a comunidade surda composta por surdos, familiares, profissionais da área, amigos, entre outros, mas não chegam a alcançar, de modo eficaz, a maioria dos brasileiros ouvintes (Quadros, 2019).

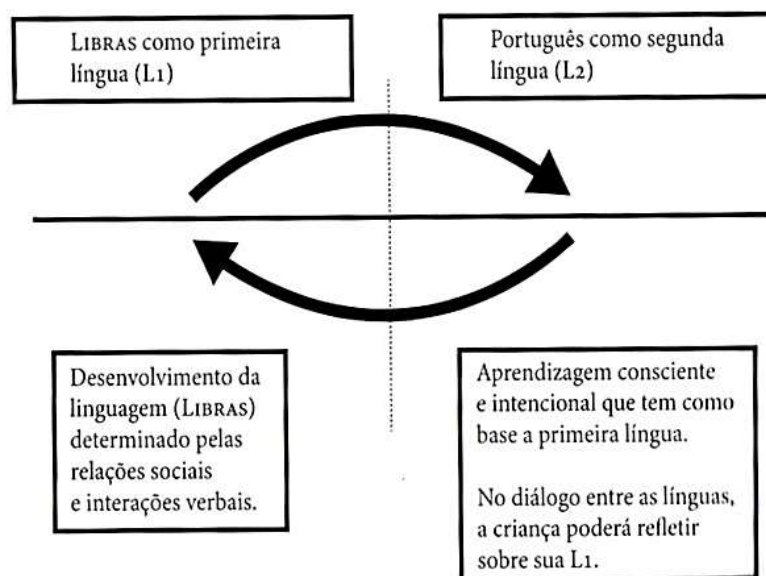
Um dos primeiros sinais da falta de conhecimento e do reconhecimento social da Libras é a constatação de que uma grande parte da população ouvinte não consegue fazer uma distinção entre a natureza da língua oral (língua portuguesa) e da língua de sinais (Libras), considerando que a segunda é uma representação gestual da primeira, obedecendo sua estrutura sintática (Quadros, 2019). Uma visão distorcida a respeito dessa língua de sinais é afirmar/imaginar que esta não possui uma organização gramatical, sendo apenas **gestos** universais, aleatórios e incapazes de reproduzir conceitos abstratos, e sendo facilmente entendida por qualquer pessoa (Quadros, 2019).

Vale ressaltar que o processo de aquisição da língua oral (da língua portuguesa na modalidade escrita) ocorre de maneira distinta entre pessoas surdas e pessoas ouvintes (Moura, 2015). Conforme Moura (2015), devido ao impedimento auditivo, o surdo não adquire a língua oral de forma natural como acontece com o ouvinte. Portanto, “[...] esse processo só pode se dar por meio de um ensino sistemático, visto que se trata de uma língua que não é escutada”

(Moura, 2015, p. 30). Nesse caso da pessoa com surdez, deve-se sempre possibilitar que o surdo tenha contato com as duas línguas, de forma que possa estabelecer um diálogo entre aquela a ser aprendida (língua portuguesa) com a sua primeira língua (língua de sinais) (Lodi, 2018).

Moura (2015) aponta ainda que um outro grande equívoco compreende a visão de que os sinalizantes nativos dessa língua de sinais, como os sujeitos surdos, não são capazes de dominar a estrutura gramatical da língua portuguesa e de se expressar efetivamente por meio da modalidade escrita, posição também defendida por Lodi (2018), quando menciona que a aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, para o surdo, depende, de certa forma, do grau de maturidade na primeira língua, ou seja, o grau de conhecimento de Libras interfere ou influencia na aprendizagem da segunda língua. Ainda para Lodi (2018), a aprendizagem na língua portuguesa também possibilita ao surdo pensar e refletir sobre sua própria língua. Por conseguinte, a aprendizagem de uma língua (L1) proporciona o desenvolvimento da outra (L2), como representa a imagem abaixo.

Figura 1: Processo de desenvolvimento da linguagem da pessoa surda.



Fonte: Lodi (2018, p. 173).

Nesse sentido, o contato do surdo com a língua portuguesa deve ser pensado de forma que possa possibilitar momentos que façam sentido para o sujeito com surdez, pois só assim este poderá ter motivações para estabelecer uma relação entre as duas línguas, e, desse modo, apropriar-se da L2, e, por meio dessa mesma relação, potencializar também o desenvolvimento da sua língua natural: a Libras.

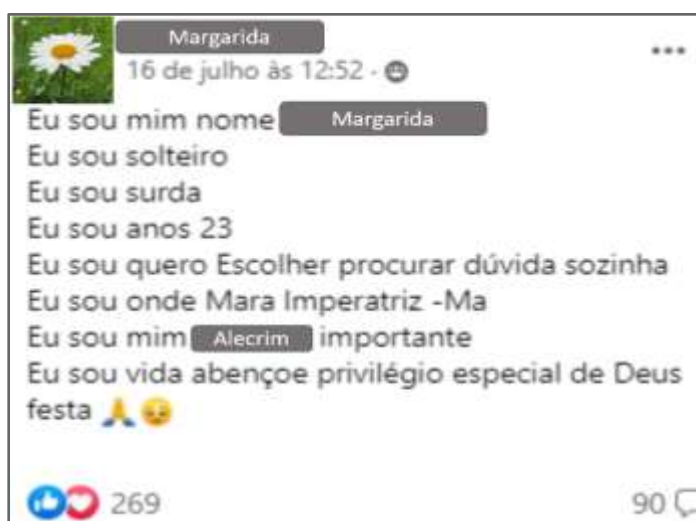
No entanto, não inferimos que seja uma tarefa fácil de ser realizada, pois temos consciência de que o trabalho com a L2 para o surdo, nessa perspectiva de relação entre as duas línguas, por razões de ordem social e política que atravessam o sistema educacional, não é uma prática comum ou, pelo menos, não estamos acostumados a testemunhá-la. Embora seja possível apontar alguns avanços como a busca por cursos de formação na área e algumas tentativas de inclusão do aluno surdo nas aulas de L2, a falta de conhecimento ou a pouca valorização que se percebe em relação à Libras são alguns dos fatores que podem influenciar o desenvolvimento do trabalho com a L2 e a disseminação de avaliações equivocadas sobre a língua.

### 3 Os discursos sobre a Libras em comentários *online* do *Facebook*

Partindo da concepção dialógica e ideológica da linguagem, tomaremos os comentários *online* selecionados para a análise, como enunciados carregados de apreciações valorativas, em que os sujeitos expõem seus posicionamentos e suas avaliações sobre um determinado conteúdo e/ou postagem. Assim entendido, ao nos debruçarmos sobre o *corpus*, foi possível identificarmos a produção de discursos que expressam diferentes significações e avaliações sobre a Libras.

Para compreendermos mais profundamente os comentários selecionados, é fundamental apresentarmos, inicialmente, a postagem que provocou o embate dialógico de vozes expressas nos comentários. Essa remissão nos fornece alguns indícios sobre o contexto no qual se deu esse embate.

Imagem 1: Perfil da usuária Margarida.



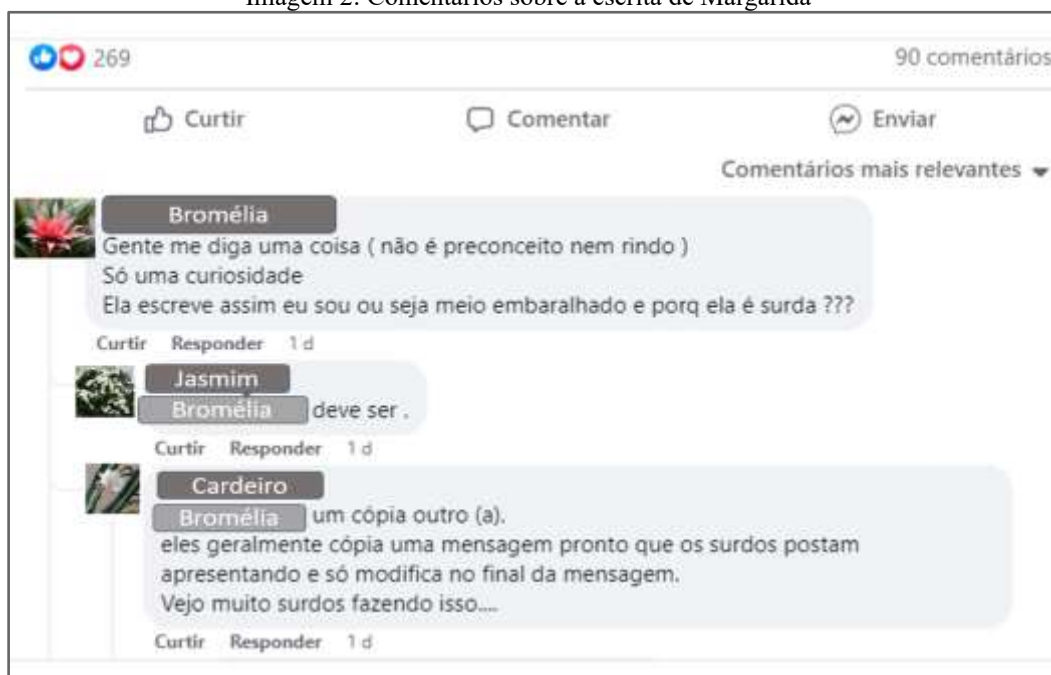
Fonte: Postagem do *Facebook*.

O texto em análise foi selecionado da página **Surdos e Intérpretes Brasil**, um grupo privado, criado em 2011, com o intuito de abordar assuntos relacionados à Libras e à comunidade surda. Ou seja, trata-se de um grupo do qual participam pessoas/membros que têm alguma vivência e/ou contato com esse contexto de elementos linguísticos e culturais no qual estão inseridos, visto que a página é constituída por surdos, intérpretes, estudantes da Libras e outras pessoas que, muito possivelmente, têm interesse nas discussões sobre essa língua.

A postagem acima materializa uma pequena autobiografia da usuária do perfil, aqui nomeada como Margarida. No que se refere à grafia das palavras e à organização linguística, a escrita desse enunciado apresenta uma estrutura diferente da organização textual de um enunciado produzido por um sujeito ouvinte/interlocutor que tem a língua portuguesa como língua nativa. Como interage em um espaço de encontro entre sujeitos que se identificam como surdos, o enunciado de Margarida é tecido no diálogo com seu interlocutor, na medida em que esta manifesta a preocupação de se apresentar como pessoa surda. Trata-se, então, de um enunciado que expressa os valores de um sujeito situado sócio-historicamente e de um dizer que marca o posicionamento e uma identidade de sujeito surdo.

Como elo de uma cadeia de enunciados, o *post* em questão suscita, como respostas, diversos comentários de interlocutores. Esses comentários, como vemos e analisamos a seguir, materializam, em seus dizeres responsivos, diferentes pontos de vista e avaliações sobre a Libras.

Imagem 2: Comentários sobre a escrita de Margarida



Fonte: Postagem do *Facebook*.

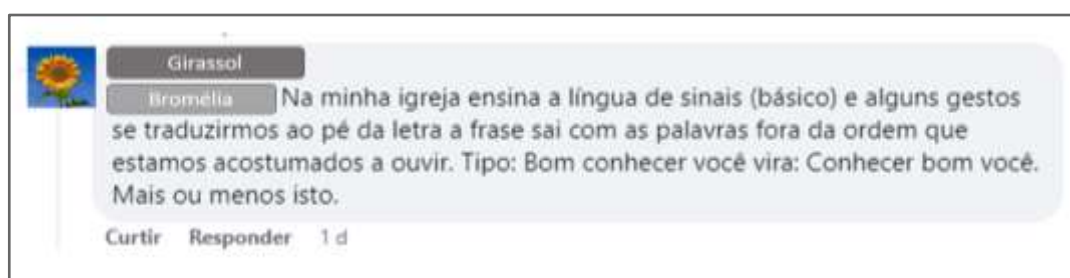


Apesar da tentativa de mostrar o contrário, a sequência de comentários acima evidencia o desconhecimento, o preconceito e a reprodução de um estereótipo em relação à Libras e ao sujeito surdo. O termo “embaralhado”, empregado no comentário de Bromélia, sinaliza o posicionamento de uma pessoa ouvinte que, aparentemente, desconhece a Libras enquanto língua (Witchs, 2021) e compreende a suposta falta de coesão na escrita da língua portuguesa. Segundo o julgamento expresso, essa suposta falha estaria atrelada ao fato de a pessoa ser surda, o que fica evidente no trecho “e porq ela é surda???” e, portanto, não seria capaz de escrever de forma coesa, conforme se dá na língua portuguesa.

Assim, o referido comentário remete a uma representação, comum na vida social, de que a pessoa surda seria desprovida de uma comunicação sistemática, sem uma língua própria, e que utiliza as palavras da língua portuguesa de maneira aleatória, por empréstimo, e como uma tentativa de se comunicar com as demais pessoas.

Na sequência dos comentários, há mais dois enunciados que nascem como réplica ao primeiro. Na resposta de Jasmim, temos uma posição que confirma o dizer do primeiro comentário, o que reforça a falta de conhecimento, o preconceito e os estereótipos construídos socialmente sobre o mundo do povo surdo e, sobretudo, sobre seu contexto linguístico, manifestando, assim, avaliações equivocadas relativas à língua do surdo (Strobel, 2016). Já o posicionamento expresso no comentário de Cardeiro ratifica, portanto, uma certa imagem de incapacidade do sujeito surdo para se comunicar, associando o modo de se expressar da pessoa surda a uma mera cópia de outros dizeres, quando afirma que “um copia o outro (a)”.

Imagem 3: Comentário em resposta à Bromélia



Fonte: Postagem do *Facebook*.

O comentário acima expressa uma avaliação apreciativa que remete ao ensino da Libras dentro de um contexto específico. No trecho “e alguns gestos se traduzirmos ao pé da letra”, o termo “gestos”, para se referir à forma como os surdos se comunicam, demonstra uma falta de compreensão mais aprofundada da língua de sinais enquanto língua natural e independente da

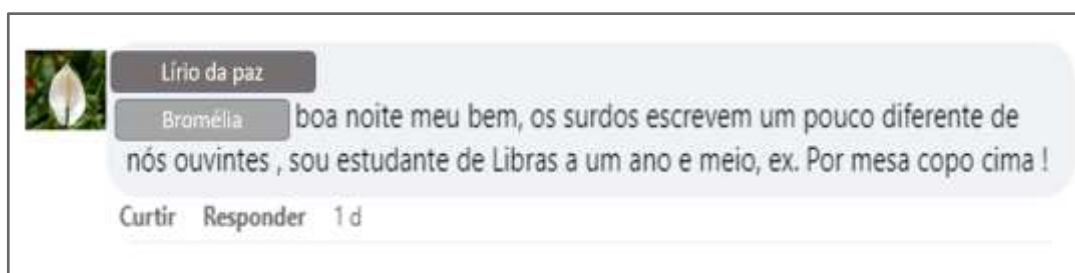
língua portuguesa (Quadros, 2019). Nesse caso, Girassol revela, em seu comentário, não compreender as terminologias usadas pela comunidade linguística da Libras, demonstrando, dessa forma, não saber distinguir, por exemplo, os conceitos de gestos e de sinais, os quais, como discutidos neste capítulo, apresentam significados e compreensões distintos.

Além disso, o fato de afirmar que a organização das frases apresentadas por pessoas surdas é diferente da construção elaborada por pessoas ouvintes o comentador revela um discurso de incapacidade do sujeito surdo com relação ao domínio da gramática da língua portuguesa, como discutido por Moura (2015). O comentário também revela a falta de conhecimento do enunciador ouvinte em relação à Libras, já que, na estrutura pensada e expressa pelo surdo, as palavras estão na ordem correta, visto que seguem exatamente a estrutura da língua do sujeito surdo.

Compreendemos, apoiando-nos em Strobel (2016), que, apesar de os gestos também serem utilizados na língua de sinais (denominados de sinais emergentes ou sinais caseiros), a comunicação em Libras se dá por meio dos sinais, que são signos (significantes) com significados específicos, os quais, combinados entre si, estruturam sentenças simples e complexas capazes de representar conceitos abstratos num cenário comunicativo (Strobel, 2016), enquanto os gestos são livres e de fácil entendimento, por terem um caráter mais universal e convencional, de acordo com seus falantes (Quadros, 2019). O enunciador desconhece a cultura surda, principalmente, os aspectos relacionados à linguística da Libras, e, por isso, acaba reproduzindo dizeres que reforçam estereótipos sobre as pessoas surdas.

Se, nos comentários anteriores, temos sujeitos que reproduzem visões estereotipadas sobre a língua e a pessoa surda, vemos, nos comentários que se seguem, posições de sujeitos que buscam representar vozes de contraponto, uma vez que explicitam se identificar com a comunidade surda e manifestam a defesa de sua língua.

Imagem 4: Comentário em resposta à Bromélia



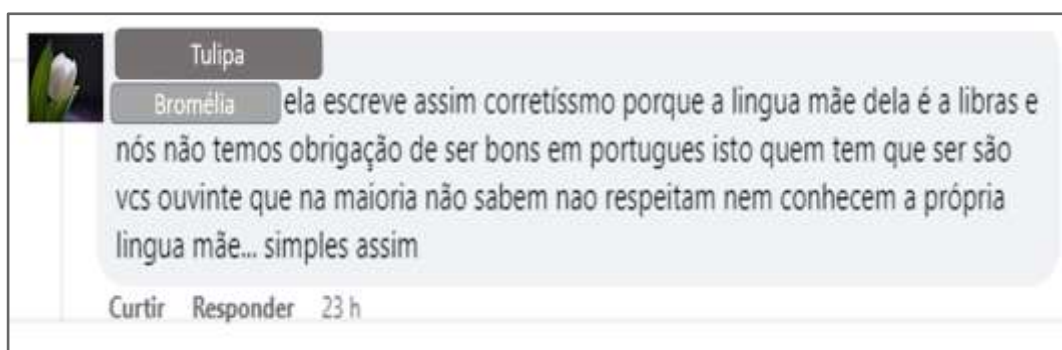
Fonte: Postagem do *Facebook*.

Identificando-se como um sujeito que detém formação e conhecimento sobre Libras, o enunciador do comentário acima responde ao de Bromélia, buscando defender a escrita da pessoa surda. Embora assuma que só está há um ano e meio na condição de estudante de Libras, o enunciador expressa sua posição na defesa da pessoa surda e dessa língua, sublinhando que a escrita do sujeito surdo é “um pouco diferente”. Ademais, ilustra sua posição trazendo um exemplo – “Por mesa copo cima” –, ainda que não explique o funcionamento dessa estrutura.

O enunciado em questão nos remete à necessidade de se reforçar a compreensão segundo a qual a escrita do surdo é estruturada como este pensa. Portanto, é preciso ter em conta que, como a pessoa surda domina mais a Libras, ela estruturará seu dizer a partir das convenções dessa língua, como afirma Quadros (2019, p. 153): “[...] o uso mais dominante de uma língua em relação a outra pode impactar na reestruturação das línguas e manter a dominância da língua mais usada”. É necessário considerar, pois, que, como a enunciativa da postagem é surda e, provavelmente, tem a Libras como primeira língua (L1), esta exerce domínio sobre a segunda língua (L2), no caso, sobre a língua portuguesa, comprometendo-lhe, dessa forma, a estrutura gramatical. Logo, depreendemos que a enunciativa (surda) não apresenta uma fluência satisfatória na L2. Tais compreensões acabam por ser desconsideradas nas avaliações de muitas pessoas, como vemos em comentários que analisamos aqui.

Na sequência, expomos um comentário que manifesta um posicionamento enfático e um pouco mais esclarecedor no que diz respeito à compreensão em torno do funcionamento da escrita da pessoa surda.

Imagem 5: Comentário em resposta à Bromélia



Fonte: Postagem do *Facebook*.

O comentário acima indica expressar a voz de uma pessoa que se identifica como sujeito surdo, sujeito nativo da Libras. Como sujeito que vive a própria língua, seu comentário manifesta sua identidade como pessoa surda, quando se coloca como “nós” (referindo-se às pessoas surdas) e “vocês ouvintes” (classificando o grupo de pessoas ouvintes ao qual considera

não pertencer), de modo a deixar demarcado seu lugar de fala e seu horizonte social sobre a língua em questão.

Nesse enunciado-resposta, podemos perceber o uso da expressão “corretíssimo”, para ratificar/validar a escrita de seus pares (em língua portuguesa), assim como da construção “não temos obrigação de ser bons em português”, para justificar uma suposta falta de coesão textual na escrita do surdo e as possíveis “falhas”, pelo fato de sua língua-mãe ser a Libras. Também notamos, a partir das escolhas linguísticas “corretíssima” e “simples assim”, uma certa indignação/inquietação pelo fato de a pessoa ouvinte desconhecer e/ou pressupor/julgar a escrita do surdo como errada, atribuindo-lhe uma valoração negativa.

Como a posição expressa um certo sentimento de revolta, os dizeres acabam por não contemplarem uma resposta mais elaborada e com mais consistência, restringindo-se, ainda que sutilmente, a estabelecer a diferença linguística existente entre as duas línguas, bem como a lançar um argumento equivocado de que ser surda e ter a Libras como língua materna desobriga a pessoa surda de aprender e/ou dominar a língua portuguesa na modalidade escrita.

Nesse sentido, a enunciativa Tulipa, ao defender a escrita do surdo, deixa de considerar que a falta de domínio da língua portuguesa escrita também se relaciona a fatores como as condições de acesso à educação bilíngue para surdos, ao contexto sociocultural, à escolaridade, ao nível de fluência adquirida na L1 e na L2 (Moura, 2015). Nessa linha de compreensão, enfatizamos que a dificuldade que a pessoa surda enfrenta para conseguir dominar a língua portuguesa na modalidade escrita não reflete incapacidade, mas decorre de fatores como o contexto sociocultural, o contato tardio com a L2 e/ou a falta de incentivo e de apoio por parte dos ouvintes.

Ao nos debruçarmos sobre os dizeres em torno da escrita do sujeito surdo nas redes sociais, podemos perceber, a partir dos comentários analisados, toda uma tessitura de dizeres e de produção de sentidos, cujas posições e avaliações denotam um certo desconhecimento acerca da língua de sinais a reprodução de preconceitos e estereótipos sobre a escrita do surdo, a Libras e a própria pessoa surda.

### **Palavras de um fechamento provisório**

As redes sociais, cada vez mais, têm se tornado um espaço de (in)tensa produção discursiva com reflexos e impactos na vida e nas relações das pessoas em sociedade. Por meio de recursos interativos como comentários, compartilhamentos, *chats*, postagens e curtidas, os sujeitos interagem uns com os outros e fazem circular enunciados que entram em uma cadeia

de vozes. Nessa cadeia, os discursos se confrontam e (re)produzem posicionamentos sociais de orientações ideológicas diversas, pois, de acordo com o pensamento bakhtiniano, cada sujeito enuncia a sua verdade a partir do seu horizonte ideológico.

Assim, partindo da compreensão de que a linguagem se constitui como espaço de relações dialógicas e ideológicas, como concebida pelo Círculo de Bakhtin, interessou-nos, neste texto, analisar discursos sobre a Libras em comentários *online* expressos no *Facebook*, mais especificamente, na página **Surdos e Intérpretes Brasil**. Ao nos debruçarmos sobre o *corpus* de análise, foi possível identificarmos posicionamentos que expressam diferentes sentidos em relação à Libras.

Nos dizeres analisados, foram identificados discursos que revelam desconhecimento relativo à escrita do sujeito surdo (em L2), sobre a Libras e ainda sobre a pessoa surda. As avaliações e sentidos equivocados sobre a língua se revelaram em comentários em que o(s) enunciador(es) não conseguem, por exemplo, nem mesmo estabelecer distinção entre os conceitos de gestos e de sinais, assim como no desconhecimento da Libras como língua natural, sistêmica, com estrutura e gramática próprias e independentes da língua portuguesa.

Observamos, ainda, que nos enunciados analisados se materializam o preconceito e a estereotipização em relação à pessoa surda como um sujeito incapaz de dominar a escrita da língua portuguesa. Concluímos que essas avaliações, potencializadas pelo alcance das redes sociais, corroboram com a ampla disseminação não somente de visões equivocadas sobre a escrita da pessoa surda, mas também de preconceitos e estereótipos relativos à escrita, à Libras e à própria pessoa surda.

Compreendemos, portanto, que os comentários analisados manifestam sentidos que se distanciam da concepção de língua baseada em uma visão social de linguagem, bem como do reconhecimento da Libras como uma língua natural e independente da língua portuguesa, como defende Quadros (2019). Sendo assim, esperamos que o presente texto possa suscitar reflexões e reavaliações, especialmente, dos sujeitos ouvintes, no que diz respeito ao reconhecimento da Libras como um fenômeno social e interacional de uma comunidade. E mais do que isso: que possamos contribuir, com esta reflexão, para a superação de preconceitos e estereótipos em relação à pessoa surda.

## Referências

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto 5.626/2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, 2005. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de bilíngue de surdos. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/lei/14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/14191.htm). Acesso em: 18 jul. 2023.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In*: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 165-183.

MOURA, D. R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos.** Curitiba: Appris, 2015.

QUADROS, R. M de. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

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

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WITCHES, P. H. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 41, n. 114, p. 144-152, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhMg4ySzGpLqykDFr/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

## **O EMBATE PRESENTE-PASSADO NA PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA DE 70 ANOS DA VOLKSWAGEN: UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DOS ELEMENTOS IDEOLÓGICOS**

Anny Angélica de Assis Maia de Lima  
Ilcilene Silva  
Jailson José dos Santos  
Jakelyne Santos Apolônio

### **Introdução**

Desde a revolução tecnológica, evidenciou-se a necessidade do uso de ferramentas digitais para as mais diversas utilidades na vida humana. Próprio do contexto atual, impulsionado pela ascensão das inteligências artificiais, observamos, também, uma revolução nos discursos propagandísticos potencializados pelas novas formas de interações.

Considerando a busca por inovações, no que tange à esfera publicitária, não é difícil encontrarmos algumas campanhas propagandísticas que recuperam momentos, ideias ou mesmo outras propagandas, do passado, para alcançar o imaginário coletivo nostálgico ou para reafirmar posicionamentos antes já defendidos.

Assim, pensando a esfera publicitária como lugar privilegiado para o uso de gêneros discursivos, voltados para a persuasão e mobilização do desejo consumista, torna-se oportuno pensar na construção arquitetônica desses enunciados e sua valoração ideológica, observando-se, além de outros aspectos, sua composição e seu caráter sócio-histórico.

À vista disso, depreendemos os pilares bakhtinianos ao nos valer do entendimento de língua e linguagem para estabelecer as relações de sentidos, bem como dos processos interativos e do caráter dialógico e ideológico da palavra (Volóchinov, 2019). Nessa perspectiva, apoiamos em Volóchinov (2017), Bakhtin (2003; 2017; 2018; 2019), Sobral (2009), Brait (2006), dentre outros estudiosos, para discutir as questões em torno do gênero discursivo, do enunciado, do dialogismo e da ideologia inerentes à linguagem.

Nesse sentido, é possível dialogar com o pensamento basilar do Círculo de Bakhtin para a análise de elementos constitutivos da tensão presente-passado discursivizada no *slogan* e na peça publicitária de 70 anos da concessionária Volkswagen. Diante de muitos elementos que poderiam ser analisados na peça publicitária, interessou-nos, na propaganda de comemoração da Volkswagen, os aspectos que evidenciam o embate entre passado e presente não só da montadora, mas também do seu viés ideológico que recuperam um espaço e tempo significativos, corroborando uma valoração de mundo que pode, potencialmente, influenciar as

visões de outros sujeitos a partir das significações realizadas nesses enunciados. Para tanto, tomaremos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa de viés interpretativo.

Este estudo é composto por estas noções introdutórias seguidas da fundamentação teórica em que se discute a linguagem diante das perspectivas do Círculo de Bakhtin, tecendo-se também discussões acerca de conceito de dialogia e ideologia que são fundantes para a compreensão das obras bakhtinianas. Ainda no que diz respeito à fundamentação teórica, propomo-nos discorrer sobre a ideia dos gêneros discursivos depreendida nos escritos de Bakhtin. Em seguida, apontamos o nosso percurso metodológico sequenciado das análises. Por fim, apontamos as considerações finais que recuperam o objetivo e os resultados deste trabalho.

## **1 Fundamentação teórica**

Para efeito de subsídios teóricos que nos possibilitassem desenvolver análises da materialidade escolhida, centramos nossos levantamentos, basicamente, em duas noções: o caráter dialógico e ideológico da linguagem e a comunicação mediada pelos gêneros discursivos. Nossa escolha, por centrar a análise com foco no dialogismo, visa dar relevo ao aspecto que mais caracteriza a linguagem no processo de comunicação humana, se tomarmos por base as contribuições desenvolvidas no âmbito do Círculo de Bakhtin.

### **1.1 A linguagem na perspectiva bakhtiniana: tessituras dialógicas e ideológicas**

Ancorando-se na Análise Dialógica do Discurso, Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes (2020, p. 63) desenvolvem reflexões sobre “a interação verbal como processo ininterrupto, dinâmico e mutável”, acentuando essa nossa convicção em torno do caráter interativo e dialógico da linguagem como um norte para a ancoragem de análises.

As autoras discutem como a língua e a linguagem estabelecem esses processos interativos e como os interlocutores realizam trocas interativas que nunca se rompem, ou seja, elas são infinitamente retomadas por elementos de situações comunicativas anteriores. Isso ocorre sem que se separe a língua e a linguagem como objetos de sustentação dessas interações, as quais incidem sobre a construção dos sentidos. Notadamente, elas estão também retomando o que Bakhtin denominou da grande corrente da comunicação humana (Bakhtin, 2003).

A reflexão supramencionada a respeito da língua e da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin incidem, dentre outros aspectos, no contexto do caráter *histórico* da constituição dos enunciados (Bakhtin, 2003). Essa preocupação com a história tem a ver com a



necessidade de se enxergar a historicidade que compõem os enunciados na constituição da linguagem viva.

Por outro lado, cabe realçar como a linguagem constitui-se em um sistema que mobiliza múltiplos elementos. Nas asserções de Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes (2020), a linguagem responde a duas faces: uma formal e outra discursiva. Embora estejamos suscitando a indissociabilidade da língua (sistema) e da linguagem (em amplo escopo que inclui o sistema), é preciso antever que essa descrição pode carregar sérios problemas, posto que não está no campo da distinção, mas do imbricamento, dado o caráter de fronteira tênue entre suas definições. As autoras propõem, então, que a linguagem apresenta duas faces que se caracterizam por ser:

- a. [Uma face] formal, em que prevalece o sistema linguístico, de significação aprendida, de função referencial-informativa, com predomínio da acepção dicionarizada das palavras e das expressões, atuando como signos neutros.
- b. [uma face] discursiva, em que se evidencia um sistema translinguístico que transcende à significação e serve à produção de sentido com caráter social e histórico de intercâmbio comunicativo a partir das manifestações de intencionalidade do sujeito inseridas nos processos ideológicos do discurso em que as palavras e expressões equivalem a signos sociais (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2020, p. 64).

As autoras inscrevem-se em Volóchivov (2013; 2017), para nos alertar que o sistema linguístico, embora imprescindível enquanto parte constitutiva dos enunciados, apresenta-se insuficiente para a promoção de interações significativas, ou seja, a língua em si, neutra, dicionarizada é contraproducente para efetivar trocas verbais. O sistema linguístico precisa estar a serviço dos aspectos sociais que circundam o falante. Assim sendo, a exterioridade contextual é parte integrante do conteúdo do enunciado em cada interação e as palavras necessitam funcionar como signos sociais, consoante Volóchinov (2017).

Em outra direção, passamos a focalizar o uso da língua oral e escrita e as implicações que esses usos levam para o funcionamento social da linguagem. Pela necessidade de escrever, o homem se vê diante de uma tarefa de linguagem diferente das tarefas de usos cotidianos diversos, através dos quais ele realiza de maneira despreziosa muitas atividades com o uso da linguagem oral. Em conclusão, podemos afirmar que há uma diferença entre o uso da linguagem oral e o uso da linguagem escrita, mas não apenas pela notoriedade de uma modalidade em relação à outra, mas pelo grau de dificuldade de elaboração que esta última requer.

O emprego do registro escrito impõe, a quem produz, a necessidade de lidar com a língua de maneira mais concreta. Faz-nos necessário dizer que, na dinâmica da comunicação, o

emprego da língua escrita não exclui, não excetua e não “livra-nos” de afirmar que, para o uso desta *língua escrita*, está implicado o envolvimento da *linguagem* como instância mais abrangente. É nesse sentido que já antecipamos que os aspectos ideológicos e as escolhas que desembocam na forma específica de um gênero discursivo não podem ser a-histórica nem neutra.

A defesa desse ponto de vista pelo qual estamos dando relevo ao uso da língua pela escrita está concretizada em Volóchinov (2019) e nestes termos [levar em conta que o autor russo descreve uma situação sobre a qual um escritor precisa criar uma obra através da escrita]:

Foi só ele [escritor] tentar escrever uma obra literária que esta língua tornou-se para ele uma massa pesada e árdua de manejar, a partir da qual é tão difícil construir uma frase leve, bonita, e o mais importante, que transmita com precisão as intenções do autor. A língua transformou-se em uma espécie de bloco de mármore gigante, no qual é necessário esculpir a figura desejada. A língua tornou-se o material da criação literária. (Volóchinov, 2019, p. 236).

Consoante essa descrição feita por Volóchinov (2019), em que ele supõe a situação de uma pessoa que faz uso da língua, corriqueiramente, para se comunicar e o desafio de usar esta mesma língua para escrever, fica evidente que a tarefa de escrita está complexificada como um ato de dar vida à escrita.

Para além da tarefa de lidar com a produção escrita, queremos pensar na tarefa criadora na linguagem com o emprego de outros tipos de signos - sons, imagens, movimentos entre outros elementos, inclusive quando estes estão combinados, por exemplo: sons, movimentos e efeitos de cores. Quando se apresentam as necessidades do dizer, esta elaboração é sempre imprevisível porque pode ser construída em múltiplos arranjos de palavras e outros signos, permeados pelas ideias e projetos de dizer que dão forma, conteúdo e estilo ao enunciado (isto é, elaboração com marcas ideológicas).

Sobral (2009) complementa essa visão da imprevisibilidade da expressão linguística, inscrevendo-se em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, mas acentuando o caráter dialógico dos enunciados. Alguns aspectos podem ser elencados como características dos enunciados que constituem o dialogismo no funcionamento da comunicação humana. O autor cita as preocupações do Círculo de Bakhtin e, para nós, acaba dando pistas inequívocas desse caráter dialógico da linguagem:

1) o interesse da ação dos sujeitos falantes em contraposição à linguagem como sistema fechado [...]; 2) o interesse pelo discurso interior, o aspecto psicológico da linguagem [...] em contraposição ao sistema linguístico, com algo que se sobrepõe ao psiquismo dos seres humanos, sem a participação deste (um sistema-sujeito); 3) A

ênfase no aspecto social dos estudos da linguagem de cunho principalmente marxista, que enfatizava a função social da linguagem, em contraposição a uma concepção a-social, a-histórica da linguagem, de caráter subjetivista (Sobral, 2009, p. 23).

Nesse ponto, há uma confluência entre a noção de gênero e enunciado, posto que para Bakhtin os enunciados são constituídos pelos gêneros. Ademais, há uma relação entre a palavra e a ideologia, posto que a palavra é um signo e todo signo é ideológico, já que não há ideologia sem signos (Volóchinov, 2017). Desse modo, na citação em destaque, ao sinalizar os aspectos sociais que operam na linguagem visa-se refletir sobre como as formas de uso da linguagem, que se dão e circulam socialmente, ocorrem de maneira a englobar o caráter dialógico e ideológico da comunicação humana.

## 1.2 Os gêneros discursivos no Círculo bakhtiniano

Bakhtin (2003) condiciona as formas de comunicação humana ao formato dos gêneros do discurso, embora faça isso afirmando que esses gêneros não são performáticos. Muito pelo contrário, ele afirma que os gêneros são sempre instáveis em sua forma e estão constantemente em transformação, posto que a sociedade, pela sua dinâmica de comunicação, faz surgir novos gêneros e reconfigurá-los constantemente. Ele faz isso ancorando todo o agir humano pela linguagem às formas mais ou menos estáveis de organização dos enunciados.

O autor russo afirma que todos os campos de atuação humana vinculam-se a inúmeras formas de organização da linguagem e, conseqüentemente, a comunicação humana acontece através dessas formas mais ou menos instáveis que são os gêneros do discurso. Ocorre que esses gêneros organizam-se a partir de três princípios organizadores, a saber: conteúdo, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

A comunicação em gêneros, conforme essa proposta de Bakhtin (2003), dá-se em alguns vieses. Primeiro, afirma Bakhtin (2003, p. 262), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Neste quesito se apresenta cristalino, para nós, que Bakhtin (2003) é cético na oferta de uma visão filosófica sobre a linguagem da qual é inegociável a ideia da organização da comunicação por gêneros.

Toda a informação que o sujeito dirige a alguém é feita através da retomada de resquício de outras porções de linguagem antes proferidas. Além disso, a exterioridade e o contexto fazem parte da necessária retomada e remissão que constituem os (novos) dizeres. Basta lembrar que,

para o Círculo, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (Bakhtin, 2003, p. 288).

## 2 Procedimentos Metodológicos

As discussões tecidas no presente trabalho fundamentam-se no que se convencionou chamar de Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006), tendo como ponto de partida as perspectivas discutidas pelo Círculo de Bakhtin. Nessa conjuntura, compactuando com o pensamento de Bakhtin (2017), tomaremos o ser expressivo e falante inacabado, em seu movimento dialógico, como objeto de estudo.

Amparados nesse entendimento, propomo-nos investigar os embates dialógicos e ideológicos a partir da produção publicitária de 70 anos da Volkswagen. Tal enunciado faz um contraponto entre o presente e o passado de uma das principais fabricantes de automóveis instalada no Brasil (Cruz *et al.*, 2023). Além disso, os diversos elementos constitutivos do discurso publicitário instigam o cotejo com os enunciados da peça publicitária ao promover o novo formato de um de seus modelos – Kombi – contrapondo-o com sua versão antiga, que acaba por promover um embate entre posicionamentos passados e atuais assumidos pela montadora.

Pensando a esfera publicitária como um campo estratégico para se defender valores e projetos enunciativos, cujo enfoque “é fazer as pessoas saberem de algo, para que elas façam algo, mas para isso é preciso que elas acreditem em algo” (Camargo, 2023, p. 123), torna-se relevante compreender, no que diz respeito ao discurso propagandista, a finalidade discursiva de incitamento no que concerne ao ato de influenciar as ações dos sujeitos (Charaudeau, 2010).

Por esse viés, ao destacarmos a peça publicitária como objeto de estudo, estamos considerando-a enquanto gênero discursivo que se vale da esfera propagandística, movido pelo caráter persuasivo e manipulador. Assim, tais enunciados almejam a manipulação da opinião popular, atuando frente às massas, levando-as a aderirem a um “projeto de idealização social ou humana” (Charaudeau, 2009, p. 18).

Considerando o interesse em analisarmos os elementos dialógicos e ideológicos na produção publicitária da Volkswagen em alusão aos seus 70 anos, utilizamos como *corpus* o slogan e o título da peça publicitária, bem como recortes do vídeo, intitulado *VW 70 anos | Gerações | VW Brasil*, publicado na página brasileira da montadora no *YouTube*. Para o aprofundamento das análises, adotamos o cotejo como uma metodologia de compreensão (Miotello, 2017), amparadas pelas discussões do Círculo de Bakhtin e seus comentadores.

### 3 Análise e discussão dos dados

Diante do objetivo deste trabalho, que se propõe analisar como elementos ideológicos constitutivos da produção publicitária de 70 anos da Volkswagen favorecem o embate do presente-passado discursivizado na propaganda, organizamos esta seção da seguinte forma: examinar e discutir os elementos ideológicos mobilizados na produção publicitária e, em seguida, analisar como o título e o *slogan* da propaganda coadunam-se ideologicamente para o embate presente-passado, construído no vídeo. Para tanto, trazemos, agora, nossa leitura dessa peça publicitária, exatamente considerando o recorte do objetivo.

Em comemoração aos 70 anos da Volkswagen no Brasil, a montadora lançou uma peça publicitária promovendo a nova versão da Kombi com a participação especial das cantoras Elis Regina (*in memoriam*) e Maria Rita, reunindo mãe e filha em um encontro polêmico e histórico, haja vista a morte de Elis ter ocorrido há mais de 40 anos. Esse reencontro foi possibilitado graças à ferramenta *deepfake* que recriou a fisionomia de Elis Regina no rosto da atriz Ana Rios, performatizando a cantora na direção da Kombi, dividindo o cenário com Maria Rita, que dirige a Kombi Elétrica lançada em 2023, a propaganda acaba por promover um embate entre as duas gerações de cantoras e do modelo do carro, considerando que o primeiro modelo da Kombi foi lançado pela montadora, no Brasil, na década de 1950.

A peça publicitária em vídeo abre com a imagem do céu em tons de azul acinzentado e, à medida que a imagem desce para alcançar o carro que Maria Rita dirige, matizes de vermelho alaranjado vão aparecendo, trazendo o amanhecer de um novo dia (o que denota o surgimento de “um novo tempo”). Vejamos essa perspectiva no recorte do vídeo abaixo:

Figura 01: Nova Kombi em cenário



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aMl54-kqphE>

Na imagem inicial do vídeo publicitário, o azul acinzentado ganha não somente o tom vermelho do sol nascendo, mas também a tonalidade amarelo-limão da Kombi conduzida por Maria Rita, que projeta o novo chegando com o raiar do dia. Os cenários que compõem o quadro

final, dessa sequência, colocam o carro em primeiro plano, cuja posição aproxima-se do interlocutor ao passo que apresenta o modelo e *design* ao público do tal carro elétrico. Inovação tecnológica esperada já a algum tempo, vindo a consolidar-se como cumprimento da promessa de um novo tempo chegando, o qual representa o movimento natural da história viva.

Ao volante, Maria Rita entoa a canção *Como nossos pais* (que tem autoria de Belchior e, no passado, interpretação de Elis Regina). Os versos iniciais dizem: *Não quero lhe falar, meu grande amor/ Das coisas que aprendi nos discos/ Quero lhe contar como eu vivi/ E tudo o que aconteceu comigo/ Viver é melhor que sonhar/ E eu sei que o amor é uma coisa boa/ Mas também sei que qualquer canto/ É menor do que a vida de qualquer pessoa*. Nesse momento, parece-nos, simplesmente, a representação de uma mulher que dirige em uma estrada, enquanto canta solitariamente. No entanto, à medida que a câmera se aproxima, temos o *close* de Maria Rita, ícone da Música Popular Brasileira, sendo, além disso, filha de Elis Regina, outro grande nome da música. Falecida em 1982, Elis Regina deixou três filhos, inclusive Maria Rita com 4 anos de idade que cresceu sem a presença e a escuta da mãe.

Embora esses novos elementos cheguem paulatinamente, vemos, no vídeo publicitário, a inclusão de uma mulher no volante em um carro de última geração, o qual denota significância, já que esse espaço foi, tradicionalmente, ocupado pelo homem e marcado como um estereótipo de gênero em relação à mulher. Parecendo-nos que a proposta quebra os padrões socialmente instituídos, como também se fez anteriormente<sup>12</sup> em uma publicidade de casal homoafetivo, a montadora parece instituir novos conceitos e roupagens à medida que defende o novo. Além disso, cabe lembrar que o grupo alemão já focalizou a mulher ao volante em campanha publicitária na década de 1960<sup>13</sup>, instigando a figura da mulher como outro alvo consumidor.

Nos próximos versos que surgem, cantados não mais por Maria Rita, a cena evidencia outra Kombi antiga<sup>14</sup> que surge de trás da ID.Buzz e revela Elis Regina ao volante, cantando os trechos: *Você me pergunta pela minha paixão/ Digo que estou encantada como uma nova*

<sup>12</sup> Publicidade que divulga o Volkswagen Polo, em 2022 trazendo um casal gay para o “centro” da cena. Post disponível em: [https://www.instagram.com/reel/CUTQRgPhBha/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igshid=MzRIODBiNWFfZA==](https://www.instagram.com/reel/CUTQRgPhBha/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFfZA==)

<sup>13</sup> A montadora da Volkswagen no Brasil investiu em publicidade que olhava para um novo público consumidor: a mulher. Mesmo tendo o estereótipo feminino em seu bojo, significou um avanço em relação aos costumes da época que tomavam a figura masculina como condensadora de aspectos que lhe capacitam para a condução de um veículo. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/02/mulheres-automoveis-anos-60.html>. Acesso em 12 ago de 2023.

<sup>14</sup> É trazida para a cena a antiga Kombi que, personificada como uma “Velha Senhora”, despediu-se em 2022 com um desejo: encontrar pessoas que a levaram para suas histórias e entregar-lhes como herança partes suas que se misturam às histórias delas.

*invenção/ E eu sei de tudo na ferida viva do meu coração.* As cenas que representam esses apontamentos podem se visualizadas nas figuras abaixo:

Figura 02: Kombi antiga acompanha a nova



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aMI54-kqphE>

Figura 03: Kombi antiga e nova andam lado a lado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aMI54-kqphE>

A partir das cenas recortadas, o novo carro, denominado ID.Buzz, é alcançado e emparelhado pelo antigo modelo dirigido por Elis Regina, cenas que remetem a uma viagem de mãe e filha, cantando juntas, lado a lado. Nesse momento, visualizamos a possibilidade de um diálogo entre mãe e filha que não conversam há mais de 40 anos, evidenciando, então, um diálogo acerca de uma vida a ser compartilhada.

Nesse diálogo que tensiona um embate entre o passado e o presente, visibiliza-se o empreendimento de diversas emoções e sentimentos através do (re)encontro do velho com o novo, personificado entre filha e mãe. Seguindo a discursivização do sonho no verso, emerge a defesa de que viver é melhor do que sonhar, supondo que o encontro das duas mulheres e dos dois veículos concretizam o momento sonhado.

Em paralelo com o sonho de mãe e filha, evidencia-se o sonho surreal do carro 100% elétrico, acalentado desde 1972 quando a montadora lançou um protótipo da Kombi elétrica com baterias de chumbo, o que reafirma a possibilidade de que tudo é possível ao se adquirir um carro como o propagado ao tempo que se garante “uma senha” para a felicidade e concretização de sonhos. Nessa perspectiva, ao proporcionar esse encontro com o apoio da

inteligência artificial, a Volkswagen imprime à marca dois aspectos: alta tecnologia e realização de sonhos impossíveis.

Na sequência, mãe e filha, finalmente, cantam juntas os seguintes versos que encerram o dueto: *Você pode até dizer que eu estou por fora/ Ou então que eu estou inventando/ Mas é você que ama o passado e que não vê/ É você que ama o passado e que não vê/ Que o novo, o novo sempre vem.* A partir desses trechos, entendemos que mãe e filha falam não mais entre si, mas com um outro não presente no vídeo-enunciado, discursivizado nos versos. Nessa voz de retomada, Elis Regina e Maria Rita parecem responder ao discurso da Volkswagen de que há uma legião de pessoas que vivem no passado e não mudam, nem aceitam mudanças, fazendo, assim, um paralelo com os clientes da montadora.

O discurso de que “o novo sempre vem” parece reforçar o discurso do slogan da peça publicitária, evidenciado na figura a seguir, cujo plano de fundo mostra a velha Kombi do passado com a ID.Buzz (novo lançamento da Kombi), que corrobora a cadeia incessante de inovações, gerações e lançamentos que projetam sempre para um futuro onde o novo tem sempre lugar assegurado em conjunto com sentimentos de esperança e expectativa ao ensejar a realização de sonhos impossíveis.

Figura 04: Slogan da Peça Publicitária da Volkswagen



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aM154-kqphE>

Na cena enquadrada, vislumbra-se a parte traseira dos carros, refratando que avançam em direção ao horizonte, ao futuro, ao novo. Percebe-se também uma cor avermelhada na imagem para sinalizar as luzes de uma cidade que está para além de onde os olhos alcançam, sugerindo um amanhã iluminado e promissor. Além disso, a estrada é comumente relacionada no imaginário popular a partidas e encontros, mas também à ideia de mudança e inconstância.

Nesse sentido, as relações dialógicas que constituem o confronto entre o último verso cantado pela dupla (*o novo sempre vem*) e o slogan da campanha (*O novo veio de novo*) permite-



nos fazer algumas considerações. Inicialmente, podemos dizer que ambos os discursos se completam ideológica e dialogicamente porque encontram plenitude de sentidos (Bakhtin, 2003). Além disso, ao considerarmos o termo *novo* como palavra substantivada em ambos os exemplos, entendemos ser uma retomada explícita a outros dizeres e sentidos, cuja configuração se alinha a um enunciado resposta (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2003), uma vez que “todo discurso está voltado para uma *resposta* e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*” (Bakhtin, 2015, p. 52).

Diante disso, podemos depreender uma tonalidade de aviso/alerta da montadora a respeito de algo que está prestes a vir em um novo tempo no futuro, inevitável e indiscutível, inclusive a contragosto de alguns. Em meio a diversas compreensões e possibilidades que esse *novo* carrega, tal alerta/mensagem coaduna-se com o dizer popular “você não perde por esperar” utilizado também em peças publicitárias, buscando imprimir a ideia de que o melhor ainda está por vir. Assim, o enunciado em análise é preñado de significações e tonalidades dialógicas que acompanham o contexto enunciativo e a avaliação ideológica em que é proferido, ainda que careça de resposta e acabamentos sociodiscursivos no ciclo incessante de sentidos que circundam a comunicação verbal (Volóchinov, 2017).

Consoante a esses dizeres, a promessa do *novo* efetiva-se quando o ID.Buzz é valorado como automóvel de última geração com baixa emissão de CO<sub>2</sub> e uso de material ecologicamente correto, fabricado com tecnologia de ponta, anunciando o novo momento da Volkswagen. Além disso, o pré-lançamento do referido automóvel, divulgado no *site* da fabricante, é acompanhado do enunciado “*Dê um passo para o futuro com o ID.Buzz*”, o que corrobora, discursivamente, a promessa do *novo* tempo/momento. Posto isso, passado, presente e futuro são conectados no mesmo signo ideológico, pois, como observa Volóchinov (2018, p. 236), “todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*”, a qual imprime valorações ideológicas das mais diversas.

É possível também observar que a Volkswagen (VW) joga, discursivamente, com a carga semântica das palavras em *O novo veio de novo*, tendo em vista a tonalidade que carregam na ordem do repetível, cuja refração valorativa propõe engajamento a partir da proposição de tecnologia como grande aliada em discussões sobre meio ambiente. A afirmação contida no *slogan* permite-nos, ainda, dentro do escopo deste trabalho, duas reflexões. Em primeiro lugar, a expressão adverbial “de novo” sugere a repetição temporal do evento (chegada do novo), pois a inevitabilidade da ocorrência é reconhecida neste enunciado resposta. Em segundo lugar, o uso do verbo flexionado no pretérito perfeito, como materialização desse movimento temporal

que traz o novo, possui uma sonoridade que sugere o adjetivo *velho* em variação linguística característica dos jovens, *vêio*.

Isso nos permite reescrever esse trecho de modo a corresponder à afirmação de que, nem bem foi anunciado, o novo tornou-se velho: *o novo vêio de novo*. Logo, o jogo discursivo observado no uso da linguagem em todas as suas dimensões (visual, sonora e verbal) conduz-nos a compreender esses dois pontos de referência: a transitoriedade do tempo presente e a transitoriedade do novo que se torna velho em segundos.

Voltando ao enunciado em sua totalidade (Bakhtin, 2003), observamos a valoração do passado e da história para a construção de um futuro mais sólido. Desse modo, reconhecer o passado como parte da história da montadora no Brasil e da Kombi, que alicerça o futuro de ambas, também pode ser entendido como resposta às acusações (muitas delas confirmadas<sup>15</sup>) recebidas pela montadora nos últimos anos, confirmando, então, o estreito diálogo do passado, presente e futuro. Ao apontarmos essa interconexão, consideramos que a empresa reconheceria a carga negativa de tais ações ao mesmo tempo em que ela teria a intenção de convencer que o novo tempo refratado traz, por si mesmo, uma tomada de consciência de como os brasileiros a veem e de como ela será localizada na história do Brasil.

Podemos, ainda, acrescentar que a narrativa do vídeo é tecida, discursivamente, em torno do conceito de família a começar pelas figuras de Maria Rita (filha), Elis Regina (mãe) e César Camargo Mariano (pai)<sup>16</sup>. Tais cenas são embaladas, inclusive, por bons momentos da vida em família, os quais provocam tons emocionais do espectador com a intenção de trazer à memória momentos felizes dos interlocutores em família, aparentemente. Exibindo uma série de automóveis Volkswagen, a montadora combina sua história com a das famílias brasileiras, sugerindo o cuidado, amorosidade e atenção a todas elas. Nessa construção imagética positiva da empresa, parece haver um forte apelo emocional aos brasileiros, a despeito do passado polêmico da empresa com a ditadura militar.

A partir de então, a figura de Elis Regina não parece ser aleatória para a produção desse projeto discursivo, mas fundamental para a arquitetônica enunciativa com fins eminentemente comerciais e lucrativos. Assim, o apoio de Elis a essa narrativa que se quer contada é significativo para a Volkswagen, visibilizando-se o desenho de uma nova história ao apagar o seu passado.

---

<sup>15</sup> Matéria sobre crimes cometidos pela Volkswagen na ditadura, segundo relatório do Ministério Público. Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/justica/os-crimes-cometidos-pela-volkswagen-na-ditadura-segundo-relatorio-do-mp/>. Acesso em 15 ago. 2023.

<sup>16</sup> Localizado na metragem 0:21 do vídeo, César Camargo Mariano aparece no interior de uma Brasília amarela, com foco nas mãos de um homem ao volante. Toca no retrovisor e, depois, na marcha do carro.

A imagem abaixo, que finaliza o vídeo, diz muito sobre a ideia da família Volkswagen. Vejamos:

Figura 05: Título da Peça Publicitária da Volkswagen



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aMl54-kqphE>

O recorte acima corrobora, então, a ideia de história, família e reprodução cíclica das gerações Volkswagen e brasileira, na qual uma dialoga com a outra, cuja mensagem também objetiva a posterioridade dos próximos, dos outros que surgirão aqui, amanhã. Para tanto, é visível que a Volkswagen mune-se de uma valoração positiva ao passado para a construção de uma nova história no futuro, na qual os sentimentos de memória, saudade e família terão um lugar sgnico, a despeito dos seus rastros no passado que povoam recordações em vários brasileiros.

## Conclusão

A grande maioria das análises de enunciados cujos procedimentos ancoram-se na abordagem do Círculo de Bakhtin (2003; 2018; 2019) ocorre pelo viés dos gêneros do discurso, entendendo que apresentam, historicamente, uma configuração de conteúdo, propósito comunicativo e construção composicional, estilística e temática. Para tanto, é preciso assinalar que tais elementos ocorrem com a finalidade de expressar as condições específicas de cada campo da comunicação humana, permitindo a inscrição de diversos vieses de intenção, valoração e construção sgnica de sujeitos perante a realidade sociodiscursiva que se situam.

No texto propagandístico, as escolhas retóricas e textuais recebem marcas ideológicas que incidem sobre quaisquer formas de enunciação. A constituição do enunciado que serve de base para divulgar e vender os veículos da Volkswagen é atravessada por elementos históricos de uma época que marcou, além da luta pela liberdade, um comportamento de sujeitos mulheres que rompem com comportamentos restritos a certas liberdades de dizer e de agir do sujeito

feminino. Nesse sentido, talvez não tenha sido gratuito que as empresas responsáveis pela montagem da peça publicitária tenham escolhido a figura da cantora Elis Regina e de sua filha, a cantora Maria Rita, pelo que elas podem representar nos processos de ruptura do dizer e do agir em cada tempo.

Pensando a esfera publicitária como lugar próprio para propagar muito mais do que um produto, como também uma ideia, é possível perceber a intencionalidade dos sujeitos envolvidos. Logo, o caráter nostálgico da propaganda dá lugar ao embate envolvendo o presente e passado, reverberando, por sua vez, o aspecto valorativo que o enunciado carrega.

Além de tudo isso, é possível afirmar que a construção da ideia de *continuidade e renovação*, empreendida na peça, acaba sendo montada sobre a renovação dos modelos de carro provocados exatamente pelo que foi Elis Regina e pelo que é Maria Rita, independentemente das polêmicas que foram provocadas em razão da campanha ter utilizado de Inteligência Artificial voltada para uma pessoa que já faleceu. Tais valorações, certamente, são provocações de natureza ideológica que fogem ao escopo de nosso trabalho, cujo propósito foi analisar a constituição do enunciado da propaganda mesmo entendendo que, enquanto analista do discurso, não escapamos do alcance das nuances ideológicas que constituem a linguagem.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306 [1952-1953].

BAKHTIN, M. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra e notas das notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

CAMARGO, Gabriella Cristina Vaz. **Abordagem bakhtiniana da publicidade: o avatar digital Lu do Magazine Luiza**. 2023. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/244806>. Acesso em 13 ago. 2023

CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. *In*: MACHADO, I. L & MELLO, R. **Análises do Discurso Hoje**, vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p.57-78, 2010.

CRUZ, M. M da.; MARUJO, L. G.; FLORIANO FILHO, T.; CARVALHO, D. da R.; FREITAS, F. do V. Desenvolvimento de embalagens para armazenagem e transporte logístico de autopeças: um estudo bibliométrico. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 12, n. 7, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42466>. Acesso em: 16 ago. 2023.

KRAMER, M. A. D.; LUNARDELLI, M. G.; COSTA-HÜBES, T. da C. A linguagem e sua natureza ideológica. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico metodológicas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020.p. 63-88.

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

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo; Tradução: Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo (SP): Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Sheila Camargo Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo (SP): Editora 34, 2019.

**PARTE II**

**LINGUAGENS, CULTURA E ENSINO**

## LINGUAGEM E CULTURA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO RESPONSÁVEL E RESPONSIVA ÀS DEMANDAS DO MUNDO DA VIDA

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

### Introdução

Nos últimos anos, um pensamento retrógrado, conservador, de cunho fascistóide propaga-se em todo o tecido da sociedade brasileira e em suas instituições, com predominância nas redes sociais<sup>17</sup>, através de disparos em massa de mentiras (*fake news*), pós-verdades, disseminando narrativas, para as quais a realidade concreta, como referência cognitiva, não tem a menor importância. Ou seja, mais do que interpretar o acontecimento concreto, cria-se uma versão da realidade que independe de comprovações factuais, objetivando muito mais explorar preconceitos já existentes, atizando-os com discursos violentos e de ódio.

Em um de seus últimos escritos, Bakhtin (2019, p. 43) afirma que

[...] a palavra violência pressupõe um objeto ausente e mudo, que não escuta e não responde [...] é uma palavra em ausência. O conteúdo da palavra sobre o objeto nunca coincide com o seu conteúdo [...] essa palavra-violência (e mentira) conflui no criador com milhares de motivos pessoais – sede de sucesso, de influência e de reconhecimento (não da palavra, mas do criador), aspirando a se tornar uma forma opressora e consumidora [...].

Nesse mesmo texto, esse autor complementa essa sua ideia, ao afirmar que a mentira é a forma mais atual do mal, a qual unindo-se ao medo, a ameaça e a violência, reifica o ser humano, sugerindo a necessidade de uma reação a esse processo.

Esse entendimento de Bakhtin encontra ressonância em outros pensadores atuais, para quem o uso intensivo da internet e das redes sociais digitais tem contribuído para a proliferação de postagens, cujos autores são agressivos e destilam discursos de ódio contra toda e qualquer opinião divergente (Dunkler, 2017). Tiburi (2007), por exemplo, ressalta a necessidade de reflexão e pensamento crítico sobre o significado dessas ações e de como deveria ser o agir em

---

<sup>17</sup> O filósofo italiano, Maurizio Lazzarato, em seu livro “Signos, Máquinas, Subjetividades” (2014), afirma que as tecnologias digitais, através do processo de servidão maquínica, são responsáveis pela constituição dos seres humanos em engrenagens de uma grande máquina social, produzindo tanto à fabricação do sujeito individual, como de sua submissão a um processo de desubjetivação. Além disso, através das práticas discursivas midiáticas, formam a opinião dos cidadãos na defesa de interesses específicos dos valores da fração dominante econômica, financeira, política da sociedade e de seus aliados nas instituições públicas e privadas.

relação à alteridade, abrindo uma discussão que se encaminharia para além da mera indignação moral, baseada geralmente em emoções momentâneas.

Concordando com essas palavras, assumimos, nesse artigo, um posicionamento crítico e contrário a esses discursos de ódio, mentiras e violência e, nesse sentido, pensamos que a esfera educacional deveria comprometer-se, em suas ações pedagógicas, com a defesa de princípios democráticos, nas quais todos seus participantes exerceriam papéis de sujeitos responsáveis pelos seus atos (Freire, 1968; 1996).

No sentido de contribuir com esse posicionamento crítico, pensamos que uma parceria com os domínios da Cultura e da Linguagem seria bastante produtiva, enquanto potencial que possibilite compreender os sentidos e valores negacionistas que subjazem essas narrativas de violência e ódio, circulantes na sociedade<sup>18</sup>.

Esse nosso artigo reflete sobre essa temática, à luz da Filosofia da Linguagem dos pensadores do Círculo de Bakhtin, visando uma educação responsável e responsiva às demandas do mundo da vida. A organização desse artigo constará dessa Introdução e de dois itens, nos quais trataremos dos domínios da Cultura e da Linguagem, explorando a relevância das noções de Ideologia e Responsabilidade Autoral e, por último, algumas considerações sobre estas duas noções em relação à prática escolar da Leitura.

## **1 O domínio da Cultura**

Entendemos que a Cultura, domínio da Ciência, Vida e Arte, é temática basilar para os pensadores do Círculo de Bakhtin e encontra-se presente desde um de seus primeiros textos, “Arte e Responsabilidade” (Bakhtin, 2003a). Segundo esse autor, esses campos se unificam de uma forma não mecânica apenas quando um indivíduo-sujeito se responsabiliza pelo que produz. De outra forma, a relação entre Ciência e Vida ou Arte e Vida seriam apenas mecânicas. Diz ele, “[...] pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos [...]” (Bakhtin, 2003, p. XXXIII). Essas primeiras ideias vão ser desdobradas e exploradas em “Para uma Filosofia do ato responsável” (Bakhtin, 2010), quando esse autor afirma que o mundo da cultura, no qual conhecimentos e artes – atos cognitivos e atos estéticos – são produzidos pelos seres humanos,

---

<sup>18</sup> Posicionamento sobre a relação intrínseca entre Cultura e Linguagem vem sendo defendido em várias áreas do conhecimento, entre eles, destacamos os pensadores dos Estudos Cultural (Hall, 1997), para quem a linguagem assume, nos dias de hoje, seu papel constitutivo na vida social, seja em aspectos substantivos, aqueles que dizem respeito ao lugar da cultura na estrutura empírica real da sociedade, seja nos aspectos epistemológicos, ao provocar uma virada cultural nos paradigmas das Ciências Sociais e Humanas.



qualifica-se como responsável pela objetificação e representação do mundo da vida (Bakhtin, 2010)<sup>19</sup>.

A partir dessas considerações, Bakhtin (2010) defende que o mundo da cultura, para descrever o mundo da vida e sua arquitetônica, deveria ter como ponto de partida, os atos éticos e responsáveis<sup>20</sup>, resultantes de uma ação humana, vivenciada e organizada, na realidade concreta, em momentos fundamentais, da ordem da relação com a alteridade, o eu para mim, o outro para mim e eu para o outro, em torno dos quais todos os valores da vida real e da cultura se distribuem<sup>21</sup>.

Em “O Problema do conteúdo, do material e da forma”, ao tratar do domínio da Cultura, Bakhtin (1990) especifica que todo ato cultural se refere à ciência, à vida e à arte, que este domínio não preexiste à realidade e, que o ser humano, sujeito- agente, no mundo cultural, é responsável por seus atos. Além disso afirma que o ato não possui fronteiras fixas, permitindo compreender que esse espaço não fixo, no qual se constrói o domínio da cultura, relaciona-se à noção de “grande tempo”, uma temporalidade que não é sequencial, nem cronológica, no sentido linear da palavra (Bakhtin, 2003b). Isso significa compreender que no domínio cultural há sempre a possibilidade de recriação e ressignificação de temas e objetos, ainda mais porque, segundo aquele autor, ao se interpretar os acontecimentos ou objetos apenas como inscritos em um dado momento, essas interpretações podem assumir uma natureza simplista, pois “tudo que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele” (Bakhtin, 2003, p. 363). Sua discussão sobre a noção de grande tempo reforça a ideia da não fixidez das fronteiras no domínio da cultura e pode ser estendida para todas as produções no campo do conhecimento e da arte, se considerarmos, com o próprio Bakhtin (1981, 2015), que os enunciados concretos estão sempre em relações dialógicas contínuas com o enunciado alheio, sem delimitações de fronteiras temporais, espaciais ou axiológicas, ainda mais porque um “sentido só revela suas

---

<sup>19</sup> Nesse texto, Bakhtin faz uma resenha crítica das teorias mais significativas de seu tempo e aponta como um de seus problemas principais seu descolamento da arquitetônica do mundo da vida que pretende representar. O estudioso chama esse acontecimento de “teoreticismo”. Por agirem dessa forma, diz ele, o pensamento teórico das ciências, da filosofia e da percepção estética, ao não considerar o ato realizado no mundo da vida e sua realidade histórica, como seu ponto de partida, torna os dois mundos – o da cultura e o da vida- incomunicáveis.

<sup>20</sup> Em algumas versões do texto “Para uma filosofia do ato”, a denominação desse ato é traduzida como ético e em outros como responsável. A qualificação como ato ético, entendo, decorre da interpretação de que, para Bakhtin, as ações produzidas pelos seres humanos, no mundo da vida, resultam em um ato que é ético, porque valorado, atravessado pelo eixo axiológico. Além do mais, a menção ao ato responsável inspira-se na afirmação daquele autor de que esse ato é praticado por sujeitos, os quais não possuem “álibi para seu ser nem para suas ações”. Face a concordar com ambos, faço uma opção pelo uso de “ato ético e responsável” (Bakhtin, 2010).

<sup>21</sup> Bakhtin exemplifica o funcionamento desse princípio arquitetônico do mundo da vida, isto é a relação entre os pontos de vista do eu e do outro, em uma análise do poema lírico de Pushkin “Razluka” (Separação), escrita em 1830 (Bakhtin, 2010, p.130).

profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro” (Bakhtin, 2003, p. 366).

Por outro lado, o domínio da Cultura exige de seu analista um olhar exotópico, ou seja, um distanciamento do objeto, de forma a possibilitar a realização de uma atividade estética, operacionalizada na noção de acabamento, realizada pelo autor da obra, artística ou não, tema que discutiremos no decorrer do próximo item.

## **2 O domínio da linguagem**

A primeira referência à linguagem e seu papel no mundo da Cultura emerge no texto “Para uma filosofia do ato responsável” (Bakhtin, 2010). Nesse texto, o autor afirma que é a linguagem que possibilita o acesso às ações praticadas no mundo da vida, ao ato ético e responsável, ponto de partida para a construção de conhecimentos e das artes. O ato ético e responsável semiotiza-se na linguagem e seu reconhecimento e compreensão requerem sua inteira plenitude, no que diz respeito ao seu conteúdo, sua imagem (acústica e gráfica) e seu índice de valor.

Para explicar como a linguagem e os sistemas de signos materializam os atos éticos e responsáveis, os autores do Círculo mergulham em uma produção intensa, entre os anos 24 e 34 do século passado. Coube a Voloshinov ser responsável pelo primeiro texto sobre o que seria o mundo dos signos, “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, produzido em 1929 e, posteriormente, em 1934, a Mikhail Bakhtin, em “O discurso no romance” (Bakhtin, 2015), quando explicita o funcionamento dialógico da linguagem e sua caracterização como uma heteroglossia axiologizada, explorando outros temas igualmente importantes como o plurilinguismo<sup>22</sup> e quem é o sujeito da/na linguagem.

Voloshinov (2017) considera indispensável à compreensão da linguagem como semiotização do ato ético e responsável sua relação com a realidade e com a alteridade. No que diz respeito à relação com a realidade, interessa-nos recorrer à sua afirmação de que o universo dos signos reflete e refrata uma dada realidade, dela fazendo parte e sendo dela constitutiva. Ou seja, essa relação não só reflete, representa um dado acontecimento, mas também refrata esse acontecimento e, ao refratar a realidade concreta, que lhe é exterior, permite compreender por que a linguagem e sua unidade de comunicação, o enunciado, são atravessados por pontos de

---

<sup>22</sup> Vale ressaltar que Voloshinov (2017) já havia tratado desse tema em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, lançando as bases para o que seria uma futura sintaxe enunciativa, ao discutir sobre as várias formas de apropriação das vozes alheias nos discursos diretos, indiretos e indiretos livres.

vista, vozes sociais, conferindo ao signo um valor social (Voloshinov, 2017). Essa questão da refração, dos pontos de vista, dos índices de valores, remete à primeira noção que gostaríamos de discutir nesse artigo, a noção de ideologia.

O tema ideologia<sup>23</sup> surge naquele grupo de estudiosos vinculado à necessidade de compreender como o universo do simbólico e seus processos de significação e valoração estão inseridos no domínio da Cultura. Consideram esses autores que, da mesma forma que os seres humanos, ao realizar trabalho, no sentido marxista do termo, (trabalho como realização de atividade), produzem bens materiais, portadores de valores (mercadorias), o mesmo ocorre no universo cultural, resultando na produção de bens simbólicos<sup>24</sup>, construindo o universo dos signos, igualmente portador de valores (Voloshinov, 2017; Medviedev, 2012).

Voloshinov (2017), partindo da noção de refração, apresenta o signo verbal como sendo o fenômeno ideológico por excelência, conferindo dessa maneira uma natureza semiótica à ideologia. Compreende a ideologia como um fenômeno objetivo, que produz efeitos reais, concretos na vida social, através das práticas discursivas. Ou seja, a ideologia, como uma construção discursiva, está relacionada à realidade material do signo, que por sua vez emerge apenas em situações de interação verbal intersubjetivas, vinculando a comunicação verbal à base material da linguagem.

A leitura que fazemos dos textos de Voloshinov permite-nos entender uma noção de ideologia como uma visão de mundo, um ponto de vista sobre a realidade concreta, configurada como multiacentuada e plural. Por outro lado, essa mesma leitura, conduz-nos a ler nesse autor, um modo de funcionamento ideológico do signo como apagamento desse real, quando, em dadas situações, monologiza-se o valor do signo<sup>25</sup>, tornando-o uniacentuado, generalizando, como verdadeiro para todos, o ponto de vista de alguns grupos ou indivíduos. Em Medviédev (2012), a discussão sobre a noção de ideologia, traz para reflexão seu funcionamento como sistema complexo, que organiza as múltiplas esferas da atividade humana, sendo o ser humano

---

<sup>23</sup> Em nosso entendimento, a noção de ideologia, presente nos textos dos pensadores do Círculo aproxima-se do pensamento gramsciano, para quem, referir-se à cultura significa tratar de sua relação com a ideologia. Gramsci (1979) considera a ideologia, como uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente, em todas as esferas da vida, individual ou coletiva, em uma dada sociedade, em um dado momento histórico e em vários níveis, desde uma concepção elaborada, também chamada de concepção filosófica, até o bom senso e o senso comum.

<sup>24</sup> Para estudos aprofundados sobre os bens simbólicos e sua relevância na compreensão da produção de valores nas sociedades capitalistas, veja-se a obra de Pierre Bourdieu, principalmente “A Reprodução” datada de 1970 e “O Poder Simbólico” de 1989.

<sup>25</sup> No texto “Os gêneros do discurso”, segundo Bakhtin (2003b), cada época sempre tem seus enunciados investidos de autoridade, que dão o tom e que são seguidos e imitados pelas pessoas. Ou seja, o signo é sempre permeado por determinados valores, manifestações do pensamento ideológico. Já a monologização do valor do signo ocorre em situações específicas, quando a classe dominante lhe atribui um valor eterno e imutável, apagando os embates e lutas travadas entre os índices de valores circulantes em sua interioridade (Voloshinov, 2017).

responsável pela criação ideológica nas esferas da ciência, da arte, da moral do cotidiano e tantas outras.

Voloshinov (2017) considera, ainda, que este funcionamento ideológico do signo linguístico, se organiza em graus, de um lado, a ideologia do cotidiano, de outro a ideologia dos sistemas superiores. A ideologia do cotidiano apresenta-se como um senso comum, cujo funcionamento é caótico, sem qualquer sistematização, inteiramente casual, gerando enunciados aleatórios sobre a realidade, dispensando sua confrontação com a verdade<sup>26</sup>. De outro lado, o fenômeno ideológico, para fazer uso de uma metalinguagem gramsciana, possibilita a geração do bom senso, constituindo as bases para a construção dos sistemas de criação ideológica complexos no mundo da cultura, tais como a ciência, a política, a arte, a religião, a mídia, entre outros. Contudo, como muito bem adverte Medviédev (2012), cada esfera da criação ideológica, ciência, religião, arte, entre outras, possui suas formas e artifícios próprios de uso da linguagem, seus modos específicos de refratar a realidade semioticamente.

A noção de ideologia assim configurada, em sua natureza discursiva, seja como visão de mundo, ponto de vista sobre a realidade concreta, seja como sistema complexo que organiza as várias esferas da atividade humana, ou ainda como processo de monologização do signo interessa aos estudos da linguagem e de suas práticas discursivas, como forma indispensável à interpretação dos processos de construção de sentido e do valor social presentes nos enunciados. Em outras palavras torna-se noção relevante para que se possa reconhecer as relações dialógicas, sejam estas de concordância, de discordância, de apagamento ou de iluminação das vozes sociais que se fazem presente nos enunciados concretos.

A outra relação basilar da linguagem, a relação com a alteridade, também se faz presente, desde os primeiros textos de Bakhtin (2010), conforme mencionamos anteriormente, ao discorrer sobre a arquitetônica do mundo da vida, construída em torno dos centros de valores do eu e do outro.

Bakhtin, em “Reformulação sobre o livro de Dostoiévski”, reafirma essa relação ao dizer que “[...] O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro [...]” (Bakhtin, 2003, p. 341). Então, a premissa de que o sujeito se constitui na relação com a alteridade vai possibilitar a emergência da segunda noção que queremos discutir, qual seja a responsabilidade autoral. Essa noção, de acordo com nossas leituras, emerge primeiramente no

---

<sup>26</sup> Um exemplo concreto desse modo de funcionamento ideológico do signo pode ser observado nas fake news, cuja característica marcante, diz respeito ao fato de que em sua narrativa dispensar a confrontação com a verdade do acontecimento concreto, gerando negacionismo da realidade.

texto “Arte e Responsabilidade”, quando Bakhtin (2003a) defende o ponto de vista de que o sujeito, o ser humano, é responsável por aquilo que vivencia e por aquilo que produz.

Em outras palavras, o sujeito seria sempre responsável por seus atos e parafraseando Bakhtin, diríamos que os atos éticos e responsáveis são ações próprias do ser humano, sempre atravessados por um tom emocional-volitivo. Assim sendo, qualquer ato, praticado pelo ser humano, situa-se em uma tensão permanente, é em si um ato entendido como ato ético e que confere ao sujeito responsabilidade e consequências, para as quais não há álibi.

Essa caracterização do sujeito como agente está relacionada a questão da autoria, conforme afirma Bakhtin no texto Arte e Responsabilidade, já referido nesse artigo e, cujo desdobramento se realiza no texto “Autor e Herói” (Bakhtin, 2003b) e, retomado no clássico “Gêneros do Discurso” (Bakhtin, 2003, p. 308), quando Bakhtin afirma que todo enunciado concreto possui um autor.

O autor do enunciado é aquele que trata seus personagens e/ou interlocutores, temas/objetos e suas vozes sociais como um ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesmo. Isto é, como posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e a realidade circundante (Bakhtin, 1981).

De acordo com o pensamento dos autores do Círculo, a responsabilidade autoral manifesta-se, principalmente na operação de dar acabamento ao seu texto, que em seu significado primário, segundo Medviédev (2012), é uma operação específica da atividade estética na esfera da arte, na qual o autor-criador dá acabamento à totalidade do seu objeto, em seus aspectos composicional, temporal, espacial e semântico. Mas ao pensar com Bakhtin, segundo vários dos seus posicionamentos e reflexões, de que a autoria existe em todos os enunciados, visualizamos que é possível defendermos que a construção de enunciados em outras esferas de criação verbal, exige uma atividade estética de seu autor em relação ao seu próprio enunciado, ainda que a operação de acabamento, nessas outras esferas, assumam sua natureza temporária, correspondendo a respostas, a manifestações singulares, em um dado espaço-tempo. Ou seja, na vida, não há autor-criador, “não nos interessa o todo do homem, mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática” (Bakhtin, 2003, p.11).

Para colaborar com esse nosso entendimento, em um dos últimos textos traduzidos (Bakhtin, 2021), intitulado “Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica”, texto produzido, provavelmente entre 1920 e 1924, o autor, ao referir-se à Ciência, a partir de exemplos como o mapa-mundi histórico-geográfico de Dante e o texto sobre a “Crítica da Razão Pura” de Kant, traz à tona uma discussão, defendendo que na Ciência, assim como na Arte, é necessário um certo processo de estetização.

De uma certa forma, essa questão também se faz presente em “O Problema do conteúdo, do material e da forma” (Bakhtin, 1990), quando ele afirma que no domínio da cultura, não é somente na arte que a estética se faz presente. Mais uma afirmação que vem corroborar com nosso entendimento de que nas outras esferas das atividades da vida humana, a noção de acabamento, até então entendida como privilégio do autor-criador, passa a ser possível também para o autor-enunciador<sup>27</sup>. Ou seja, pode-se entender que o autor-enunciador também exerce o acabamento de seu texto, relacionando a forma arquitetônica do enunciado à sua forma composicional, através de um material, mantendo a fidelidade do conteúdo que diz respeito ao ato cognitivo, que se realiza no processo do conhecimento em sua busca pela verdade<sup>28</sup>, acrescido do ato ético, aquele que é da ordem do dever-ser, da responsabilidade do sujeito participante desse ato. Portanto, para ele, nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria efetivamente pensado se não se estabelece um vínculo essencial entre o ato cognitivo e seu tom emocional e volitivo, isto é seu valor sustentado por quem o pensa. “[...] Tudo o que é conhecido deve ser posto em correlação com o mundo onde se realiza a ação humana, deve estar intimamente ligado à consciência [...]” (Bakhtin, 1990, p. 39). E, a partir desse entendimento, é que para ele, a Forma, é sempre a forma de um conteúdo, inteiramente realizada no material, cujo estudo, pode caminhar em duas direções, ou como estudo da forma arquitetônica, uma forma axiologizada voltada para o conteúdo; ou, a partir do conjunto composicional e material da obra, sendo este o estudo da técnica da forma.

Ainda sobre a possibilidade do autor-enunciador exercer uma operação de acabamento de seu texto, ou seja, a atividade estética, é retomada no texto “Os gêneros do Discurso” (Bakhtin, 2003b, p. 289), ao tratar da terceira peculiaridade do enunciado, qual seja a relação deste com seu autor. E, nesse sentido, Bakhtin vai propor que a posição ativa do falante será a responsável pela escolha do material linguístico e do gênero do discurso, em outras palavras, pelas peculiaridades estilístico-composicionais do seu enunciado, que, por sua vez, vão determinar a relação subjetiva emocionalmente valorativa do autor em relação ao conteúdo de seu enunciado. De nosso ponto de vista, uma outra maneira de se expressar sobre a relação entre forma arquitetônica e forma composicional do enunciado.

---

<sup>27</sup> O termo autor-criador é reservado para o autor na criação da obra de arte, noção esta que é revestida de características bastante específicas, discutidas por Bakhtin, em “Autor e Herói” (2003) e por Medviédev (2012). Fazemos uso do termo autor-enunciador para denominar o processo de autoria na produção de enunciados nas esferas não artísticas da atividade humana.

<sup>28</sup> A discussão sobre a noção de verdade para o Círculo está relacionada a uma situação concreta. A verdade abstrata – istina –, na qual os valores são definidos a priori, seria uma “triste herança do racionalismo”. Bakhtin privilegia a verdade concreta – pravda – assentada nas raízes da responsabilidade ativa do ser humano e que expressa a verdade daquele momento e, assim sendo é que se integra no plano global, nos momentos gerais. A verdade soberana para ele é a realidade dos fatos, decorrente das ações humanas intersubjetivas (Oliveira, 2013).

Em síntese, por tudo exposto, é que entendemos que a concepção de linguagem, formulada pelos autores do Círculo, pode trazer contribuição relevante para ancorar ações pedagógicas de resistência às práticas discursivas negacionistas, praticadas atualmente na sociedade brasileira.

### **3 Algumas considerações sobre os domínios da Cultura, da Linguagem e da Educação**

De início, afirmamos que esse artigo se propõe a trazer uma reflexão sobre o significado de Cultura e Linguagem, à luz dos ensinamentos do Círculo de Bakhtin e, como desses dois domínios, emergem noções que podem vir a contribuir com ações pedagógicas orientadoras de práticas escolares, propiciadoras do posicionamento crítico sobre as narrativas e seus discursos de ódio, atualmente em circulação, principalmente nas redes sociais.

No domínio da Cultura, apresentamos o entendimento de que todo ato cultural diz respeito à ciência, à vida e à arte, cujos sentidos e valores, para serem reconhecidos e compreendidos, necessitam de uma mediação semiótica. Nesse percurso, emergiu a concepção de linguagem e seus vínculos necessários com a realidade, de um lado, cuja ênfase no processo de refração e na noção de valor conduziu-nos à noção de ideologia e, de outro, na relação com a alteridade endereçando-nos para a noção de responsabilidade autoral.

Em nossa perspectiva, assim como a linguagem, é preciso que a escola reflita e refrate a sociedade na qual está inserida, implicando em propor práticas escolares que, como diz Martin-Barbero (2004), orientem a construção de um cidadão capaz de reconhecer e posicionar-se criticamente, face aos múltiplos pontos de vista semiotizados nos enunciados produzidos e circulantes na sociedade.

Nesse sentido, poderíamos dizer que as noções de ideologia e de responsabilidade autoral poderão ser valiosas à realização de práticas escolares, contribuindo, a primeira, com a identificação dos sentidos e valores manifestados nas vozes sociais presentes nos enunciados aos quais os alunos estão expostos continuamente nos espaços do cotidiano e naqueles formais; enquanto a segunda noção, a responsabilidade autoral, permitirá a operação de reconhecer como esses sentidos e valores, subjacentes à forma arquitetônica de um enunciado, se relaciona à sua forma composicional, através do material linguístico propriamente dito.

Em outras palavras, isso significaria que, em práticas escolares de leitura, por exemplo, a aproximação com o texto, em sua modalidade escrita ou oral, deveria ser encaminhada, conforme sugere Larossa (2001), para escutar “o outro” ou “os outros”, em suas relações com a realidade e com a alteridade, suas visões de mundo e, nesse processo, reconhecer, pelo viés

analítico da atividade estética realizada na operação de acabamento do texto, qual o posicionamento axiológico do autor com relação aquilo que, no ato cognitivo é, de um lado, pertinente aos fatos realmente acontecidos e, de outro, aquilo que é associado a um dever ser, uma responsabilidade ética com o outro, objeto/tema e/ou interlocutores do enunciado.

Nessa perspectiva, o mundo imediato do leitor amplia-se, associando-se a uma percepção crítica e interpretativa do que é lido, constituindo esse ato de leitura em uma ação política e contra hegemônica ao pensamento dos discursos de ódio e violência, ou como diz Freire, uma leitura na qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

## Referências

- BAKHTIN, M. Arte e Responsabilidade. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Edições 34, 2015.
- BAKHTIN, M. O Problema do conteúdo, do material e da forma. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro E João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2019.
- BAKHTIN, M. **Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica**. São Carlos: Edições Pedro e João Editores, 2021
- DUNKLER, C. **Crítica e ideologia em tempos de “pós-verdade”**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/05/17/critica-e-ideologia-em-tempos-de-pos-verdade>. Acesso em: 10 ag. 2023
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HALL, S. Media and Cultural Regulation, *In*: HALL, S. **Culture Media and Identities**. London: Open University, 1997.
- LARROSA, J. Leitura e metamorfose. *In*: LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 97 -116.
- LAZZARATO, M. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições SESC n-1, 2014.
- MARTIN-BARBERO, J. Uma escuela cuidadana para uma ciudad-escuela. **Cátedra de Pedagogia**: Bogotá uma grande escuela, 2004. Disponível em: [www.mediaciones.net](http://www.mediaciones.net). Acesso em: 28 ago. 2010.



MEDVEDIEV, P. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, M. B. F. de. A noção de verdade e a pesquisa na Linguística Aplicada: Bakhtin como interlocutor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n.2, p. 203-216, 2013.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Alteridade em práticas discursivas: o outro como alguém a tolerar. **Linguagem em Foco**, v 2. n.2, p. 137 -149, 2010

TIBURI, M. O que é ética hoje? Sem uma discussão lúcida sobre a ética não é possível agir com ética. **Jornal O Estado de Minas**, 22 de abril de 2007.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Edições 34, 2017.

## LEITURA E COMPREENSÃO DISCURSIVA NO ENSINO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Silvio Nunes da Silva Júnior

### Considerações iniciais

São muitos os estudos que apontam problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem de leitura em língua materna na educação básica do Brasil (Kleiman, 1989; Cavalcante, 2002; Rojo, 2010). Entre muitas conclusões, as diferentes vozes comungam da consideração de que os estudantes não têm mostrado interesse em ler, tampouco em produzir textos, inclusive aqueles que pertencem a gêneros discursivos menos complexos. Embora Faraco (1984) tenha, há algumas décadas, apontado alguns dos fatores que contribuem para problemas com o ensino de leitura, entre eles o trabalho com *textos desligados da realidade e da cultura*, penso que as problemáticas relacionadas à leitura abarcam, ainda, uma razão epistemológica. Esse pensamento, além de se vincular às minhas experiências como professor dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e superior, articula-se a duas questões específicas: i) o plano da formação de professores, tanto inicial como continuada, que não tem esclarecido como deveria, o que é a leitura, quais as implicações desse eixo para a formação intelectual e humana e de que maneira é possível abordar a leitura com os estudantes; e ii) escolas carregam ideologias sobre o ensino de leitura que acabam impedindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, sendo uma dessas ideologias a de que é somente na escola que o sujeito deve ler e, por isso, torna-se necessário *empurrar* livros e outros suportes constantemente para os estudantes.

No corpo de minha tese de doutorado (Silva Júnior, 2021), destaco, historicamente, algumas das variadas concepções de leitura existentes e, com base nisso, tenho considerado que razões para a detenção das escolas em ideologias tradicionais acerca da leitura estão na perspectiva estruturalista, mais particularmente na ideia de diagrama apresentada por Jakobson (2005). Livros e outros materiais didáticos embasados na noção de diagrama de comunicação passaram a expandir metodologias de ensino relacionadas ao paradigma estruturalista e, com isso, criaram uma espécie de verdade legitimada que se alastrou por muitos contextos de ensino de línguas. Assim, partir de um viés de leitura centrado na comunicação de emissor e receptor significa conceituar a leitura como decodificação, afirmativa que foi desconstruída há muitos anos, visto que questões subjetivas e intersubjetivas não são primadas por tal premissa.

Conseqüentemente, a tradição que acabara de ser exposta deixa evidente o desapego de muitas práticas de leitura às ações pedagógicas com foco na compreensão discursiva, elemento indispensável para as abordagens com a leitura na sala de aula.

Por meio das observações elencadas, e levando em conta a afirmativa de Volóchinov (2017), para o qual “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (Volóchinov, 2017, p. 18), entendo que é por intermédio da inter-relação entre universidade e educação básica que se pode promover algum tipo de mudança paradigmática no trabalho com a leitura e com a língua/linguagem num viés mais ampliado. Nessa linha de pensamento, objetivo, neste capítulo, questionar como a Teoria Dialógica da Linguagem, que rompe com a tradição linguística formalista tomada como legítima na primeira metade do século XX, pode contribuir para a dinâmica do ensino da leitura e, de modo mais específico, a compreensão discursiva nas ações pedagógicas com a língua materna em sala de aula. Entretanto, este é apenas um primeiro espaço para comportar reflexões a esse respeito, uma vez que se trata de um estudo teórico, que, em alguma proporção, é propositivo por endereçar questões aos professores-pesquisadores que interagirem com as considerações apresentadas. Para este fim, comporto as discussões em três tópicos: língua/linguagem e/no dialogismo, apontamentos do dialogismo para a leitura e a compreensão discursiva, e encaminhamentos para o ensino de língua materna.

## **1 Língua/linguagem e/no dialogismo**

Devo pontuar, antes de trazer as reflexões teóricas anunciadas, que múltiplos são os estudos e pesquisas que definem os conceitos de língua, linguagem e dialogismo a partir de textos do chamado círculo de Bakhtin. Entretanto, proponho, neste espaço, um diálogo de base filosófica, pondo em diálogo Volóchinov (2013, 2017) e Bakhtin (2011, 2012), como um jogo dialógico em que ficam claras as aproximações entre os autores, para que, após isso, os conceitos em destaque sirvam de apoio para as considerações acerca do ensino de leitura e da compreensão discursiva no plano do ensino de língua materna. Tal proposta tem gancho no pensamento de Bakhtin (2011), para o qual “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 261). Isso permite destacar que, no espaço e no tempo, a linguagem é o processo norteador de interações e ações, o que engloba as diversas possibilidades de se compreender e observar os usos da linguagem nas práticas sociais, institucionais ou não.

A linguagem – “processo ininterrupto de formação de normas linguísticas” (Volóchinov, 2017, p. 174), por mais que pareça imbuída num conceito plural e multidimensional, perpassa os diversos campos de atividade humana e se manifesta por meio de enunciados. O enunciado que estou levando em conta nesta discussão difere daquele conceituado pela Linguística da Enunciação ou de outras abordagens teóricas que pensam a subjetividade como parte da estrutura da língua. Por essa razão, Bakhtin (2011) adjetiva o enunciado da perspectiva dialógica como concreto. Dessa maneira, em termos mais específicos, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos” (Bakhtin, 2011, p. 265). Os enunciados possibilitam os elos entre língua/linguagem e vida social, uma vez que a linguagem atravessa os diferentes setores de atuação dos sujeitos sociais, e que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261) em situações sócio-históricas diversas. Esses enunciados, para Bakhtin (2011), pertencem a gêneros do discurso (ou gêneros discursivos) variados. Os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2011), que mudam na plasticidade do tempo e do espaço, o que, obrigatoriamente, insere o conjunto de enunciados em tipos específicos, que se alteram no fluxo dialógico em que se encontram a linguagem e os discursos.

Sabendo que “a língua apresenta-se como um fluxo de formação ininterrupto” (Volóchinov, 2017, p. 174), e que é impossível restringir a língua a um de seus períodos históricos de constituição linguístico-social, destaco que a própria língua indica meios pelos quais se torna possível investigá-la, não somente pela sua forma, como defenderia a teoria que Volóchinov (2017) denomina objetivismo abstrato, de base formalista, que prima pela forma e a homogeneidade da língua. Diferentemente, compreende a teoria dialógica que “o sistema sincrônico da língua existe somente do ponto de vista da consciência subjetiva de um indivíduo falante pertencente a um grupo linguístico em um determinado momento do tempo histórico” (Volóchinov, 2017, p. 174). Com isso, é somente pelos discursos que a linguagem pode ser constituída enunciativamente e, por consequência, estudada, levando em conta as relações que a forma linguística tem com a exterioridade.

Os discursos, para Volóchinov (2017), encontram-se num plano ainda maior que a linguagem. Em outras palavras, só existe linguagem por existir discurso. O campo discursivo é tão significativamente amplo que “se dissermos que a língua como sistema de normas indiscutíveis e imutáveis existe de modo objetivo, cometeremos um erro grave” (Volóchinov, 2017, p. 175). Nesse interim, a perspectiva dialógica deixa evidenciado que não se pode estudar a forma linguística desconectada da realidade em que a língua se realiza nos processos de

interação verbal e, além desta, a verbo-visual, pois “somente para a consciência individual e do ponto de vista dessa consciência esse sistema consiste em normas imutáveis, isto é, idênticas a si mesmas” (Volóchinov, 2017, p. 174). Por essa razão, compreender a língua/linguagem na perspectiva dialógica é considerar que as produções discursivas são singulares e únicas para cada sujeito historicamente construído. Nenhum discurso é repetível devido ao acontecimento discursivo que envolve uma infinidade de elementos. Da mesma forma, nenhum discurso é neutro ou novo, visto que tudo o que o falante produz tem profícua relação com as vozes alheias que povoam as interações discursivas. Todo esse conjunto implica compreender, portanto, a linguagem como processo “*da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como sociopolítica da sociedade que a gerou*” (Volóchinov, 2013, p. 141, itálicos do autor).

Diante dessas considerações mais amplas sobre língua/linguagem no dialogismo, apresento, a seguir, elementos dessa vertente teórica para a construção de uma percepção dialógica a respeito da leitura e da compreensão discursiva no ensino, enfatizando a plasticidade da língua/linguagem.

## **2 Apontamentos do dialogismo para a leitura e a compreensão discursiva**

Em Bakhtin (2012), há uma reflexão sobre a dimensão da atividade estética no existir do sujeito no mundo. Para ele, a estética não consegue englobar o evento singular (Bakhtin, 2012), uma vez que o fato de o existir-evento não se repetir acaba por banir qualquer consideração que se volte a formas objetivas de se viver no mundo pela linguagem. Essa reflexão parece relevante para este espaço de discussão voltado para a leitura e a compreensão discursiva, pois permite, no plano do ensino e da aprendizagem, considerar que o ato de ler e de compreender discursos é também singular, único e irrepetível, integrando o processo ininterrupto de formação da linguagem nas interações em diferentes setores de constituição da vida social. Além disso, “o falante deve levar em consideração o ponto de vista daquele que escuta e compreende” (Volóchinov, 2017, p. 177). Desse modo, por mais que o existir-evento esteja no quadro da singularidade, vale lembrar as influências dos discursos de outros sujeitos para a construção de um determinado ponto de vista. Assim, a escuta e o modo como se produz respostas ativas estão condicionados às valorações já existentes sobre um tema específico.

Evidencia-se, nessa linha de pensamento, que a leitura não se restringe ao reconhecimento do código linguístico, uma vez que “o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica”

(Volóchinov, 2017, p. 179). A leitura envolve processos mais complexos que vão desde o reconhecimento do código – concepção que prevaleceu por muitos anos como raiz do paradigma estruturalista de leitura baseado em Jakobson (2005), dentro da língua em que o discurso está produzido, até elementos subjetivos que abarcam, por exemplo, o caráter valorativo que o leitor tem sobre o tema norteador do texto, a intenção discursiva do leitor e os demais fatores que motivaram aquela leitura, questões que estão articuladas com a compreensão, já que “de modo algum o processo de compreensão deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes” (Volóchinov, 2017, p. 178). Por isso, não há como tratar de leitura sem ampliar esse enfoque para um processo que dá corpo ao ato de ler nas variadas esferas de atividade humana: a compreensão discursiva.

Ainda nessa perspectiva,

a principal tarefa da compreensão de modo algum se reduz ao momento e reconhecimento a forma linguística usada pelo falante como a ‘mesma’ forma, assim como reconhecemos claramente, por exemplo, um sinal ao qual ainda não nos habituamos suficientemente, ou uma forma de uma língua pouco conhecida (Volóchinov, 2017, p. 177).

A ação de compreender, que, como já foi mencionado, não se reduz ao reconhecimento, perpassa os acontecimentos sociais e faz com que a linguagem se realize de diferentes maneiras. Consequentemente, a compreensão é um fator primordial para que o enunciado possa ser concreto, dando corpo às práticas de linguagem. Dessa forma, o processo de compreensão é tão decisivo para a produção concreta de enunciados que, na visão dialógica, não há como entender a não-compreensão do sujeito falante, ou, como nos termos de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011), a compreensão passiva. Nesse sentido, “a compreensão passiva [...] é inevitavelmente projetada para o próprio monumento, estudado do ponto de vista da língua, como se ele tivesse sido orientado para essa compreensão” (Volóchinov, 2017, p. 185). Uma situação de sala de aula que pode assemelhar-se a uma passividade do sujeito na compreensão discursiva é a cópia de um texto pronto, encontrado em algum veículo ou produzido por outro estudante. De imediato, o ato de reproduzir pode parecer monológico e inadequado. No entanto, a singularidade do ato não permite afirmar que o ato foi realizado sem compreensão, visto que para reproduzir houve uma intenção específica e, somado a isso, existe a aproximação entre os pontos de vista de quem produziu e de quem reproduziu, estabelecendo o dialogismo.

Sob essa ótica, o dialogismo entende que a compreensão apresenta graus variados das interações discursivas, como assinala Bakhtin (2011):

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2011, p. 272).

Com base nisso, a oscilação entre os graus de compreensão é perceptível pela diversidade de respostas ativas que o sujeito produz na interação verbal e verbo-visual. A oralidade, a escrita, o gesto e até mesmo o silêncio são elementos que revelam os graus de compreensão ativa do sujeito, questão que se aproxima em grande escala de acontecimentos particulares das atividades de leitura e compreensão discursiva no ensino de línguas. A partir da situação de reprodução de um texto já produzido, destacada anteriormente, fica claro que o que acontece é um processo de compreensão com um grau menor daquele estudante que copia um texto/discurso pronto.

As respostas ativas dadas por um sujeito sobre determinada produção discursiva são decisivas para as atividades de linguagem em práticas sociais historicamente situadas, isso porque “cada campo possui seu próprio material ideológico e forma seus próprios signos e símbolos específicos inaplicáveis a outros campos” (Volóchinov, 2017, p. 99). O signo ideológico, nessa linha de pensamento, articula-se aos posicionamentos responsivo-valorativos que o sujeito do discurso deposita sobre a forma linguística isolada por meio de sua compreensão. É nesse processo que a estrutura sintática é tomada como enunciado concreto, conforme explica Bakhtin (2011). “Nesse caso, o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. Já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica” (Volóchinov, 2017, p. 99), que mantém relação com o modo como se compreende e responde a determinado discurso. Por essa razão,

A compreensão de qualquer signo, tanto do exterior quanto do interior, está indissolivelmente conectada a toda a *situação de realização do signo*. Mesmo na auto-observação essa situação aparece como um conjunto de fatos da experiência exterior que comenta e elucida o signo interior. Essa situação sempre é social. A orientação dentro da sua própria alma (auto-observação) é realmente inseparável da orientação dentro de uma situação social concreta da vivência (Volóchinov, 2017, p. 134, *itálicos do autor*).

Nessa direção, a realização do signo ideológico é vinculada ao modo como o sujeito compreende ativamente a si e ao mundo social. Para Bakhtin (2011), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo

seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p. 271). Os graus de ativismo do sujeito no discurso evidenciam a sua participação no mundo social. Partindo desse princípio, o sujeito é tomado “como um conjunto de relações sociais, como um sujeito social da, e na história. Mas esse social não abafa o individual. O sujeito bakhtiniano é constituído nas relações com outros sujeitos” (Freitas et. al., 2015, p. 52). Essas relações têm como gancho o diálogo entre o *eu* e o *outro* nas atividades de linguagem e conduzem a discussão aqui desenvolvida a uma definição de leitura como um processo dialógico complexo e ideológico que só é possível pela compreensão discursiva, a qual resulta da participação ativamente responsiva do sujeito não somente no contexto da sala de aula, mas nas diversas esferas da atividade humana.

No espaço a seguir, aponto alguns encaminhamentos das reflexões apresentadas até aqui para o quadro do ensino de língua materna, especificando o eixo leitura.

### **3 Encaminhamentos para o ensino de língua materna**

Nas considerações iniciais deste estudo destaquei duas problemáticas muito recorrentes nos contextos escolares relacionadas ao trabalho com a leitura e a compreensão discursiva, quais sejam: a ausência de formação suficiente para os professores em atuação e a visão enraizada de leitura como prática exclusiva do contexto escolar. Baseado nelas, percebo que o processo de mudança paradigmática para o ensino de língua materna ainda percorrerá muitos caminhos, e um deles está intimamente relacionado com a atuação dos professores, como lembra Zozzoli (1999):

Antes de se pensar em qualquer mudança nas ações pedagógicas, é preciso salientar que essas transformações não ocorrem sem que o próprio professor, revendo sua prática, aceite abrir mão de um poder antigo de transmitir conteúdos, para abrir espaço para o aluno na sua prática, não apenas lhe dando o direito de resposta, mas, para além dos atuais chavões que elegem a interação como palavra mágica, dando-lhe real direito à autonomia (Zozzoli, 1999, p. 20).

Com isso, seria inviável encaminhar alternativas práticas sem refletir sobre a autonomia e a participação ativa já mencionada. Os desafios que são encontrados nas salas de aula e até mesmo nas situações de formação de professores permitem que sejam criados diversos conflitos entre aquilo que o professor *aprendeu para ensinar* e aquilo que o professor *precisa aprender*



*para ensinar*<sup>29</sup>. Contudo, algumas possibilidades podem ser cabíveis para o quadro já conhecido acerca da leitura e da compreensão discursiva nos contextos de sala de aula nos diferentes níveis de ensino básico. Considerando que as duas problemáticas norteadoras estão situadas em perspectivas distintas, divido este tópico em dois subtópicos para melhor destacar os encaminhamentos para o ensino de língua materna, com foco na leitura e na compreensão.

### **3.1 Leitura e compreensão no quadro da formação dos professores**

O saber do professor, “apropriado e construído ao longo de sua vida [...] não o abandona, mas se emaranha no novo saber, marcando o discurso como lugar de contradição, dispersão” (Brito, 2009, p. 128) de sentidos. Para mudanças que possam afetar diretamente a formação dos professores que, naturalmente, carregam o fardo do ensino de leitura e, conseqüentemente, da compreensão discursiva na sala de aula, das séries iniciais ao ensino médio, cabe

- o desenvolvimento de ações de pesquisa que tenham como âncora a perspectiva dialógica, levando para os professores em formação fundamentos necessários para a construção de uma visão plural acerca da leitura, envolvendo alternativas metodológicas de estímulo ao contato com o texto, à diversidade de gêneros discursivos e textos variados;
- a construção de projetos de extensão universitária que aproximem a universidade da educação básica de modo a formar professores em formação inicial e em atuação profissional para um trabalho dinâmico e, sobretudo, responsivo com a leitura no ensino de língua materna;
- a produção de espaços de troca de experiências com foco na leitura e em outros eixos do ensino de língua materna (escrita, gramática e oralidade), como uma ponte de diálogo sobre as possibilidades de articulação direta entre esses eixos na sala de aula, sempre tomando como fio norteador a compreensão discursiva; e
- a disseminação de estudos e pesquisas sobre leitura e compreensão discursiva com vistas ao amadurecimento e ao aprimoramento das práticas de ensino de professores nas mais variadas partes do país.

---

<sup>29</sup> Aquilo que o professor *precisa aprender para ensinar* envolve tanto as possíveis reestruturações dos objetos de ensino até questões mais subjetivas relacionadas à diversidade de processos de aprendizagem existentes e a necessidades específicas de alguns estudantes.

### **3.2 Leitura e compreensão no quadro das escolas de educação básica**

Nos espaços escolares, que, semelhante às universidades, são arenas de pensamento vivo e dinâmico (Brait, 2009), os encaminhamentos para o trabalho com a leitura e a compreensão discursiva são mais diretos, uma vez que o trato com o público-alvo (os estudantes) é mais direto e natural. Assim, há possibilidades de

- rodas de conversa com estudantes para sondar quais gêneros discursivos são mais comuns nas práticas de leitura que eles realizam fora da escola, enfatizando a relevância de gêneros não-escolares para o processo de construção do interesse pela leitura;
- realizar acompanhamentos sobre as atividades de compreensão discursiva levadas pelos professores para a sala de aula, avaliando, junto aos docentes, os graus de ativismo dos estudantes com essas práticas e propondo outras possibilidades de focalizar a participação ativa do estudante na construção de seus conhecimentos sobre a linguagem;
- desenvolver oficinas de leitura e compreensão de gêneros discursivos específicos, em especial aqueles que estão em alta na mídia digital;
- possibilitar maior espaço para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no contexto escolar para ampliar as alternativas de trabalho pedagógico colaborativo dos professores em atuação; e
- construir espaços de produção discursiva de textos modais e multimodais para praticar a compreensão discursiva e tê-la como ponte de partida para a frutificação de novos textos que possam ser utilizados com outros estudantes como material de leitura.

### **3.3 Em linhas gerais**

Os encaminhamentos direcionados para a formação de professores e para as escolas de educação básica são muitos e não se limitam às discussões que dão corpo a este capítulo. É preciso partir do princípio das possibilidades físicas, estruturais e pedagógicas das escolas e das universidades para a promoção de práticas que de alguma maneira contribuam com o melhor desempenho dos estudantes no que diz respeito à leitura e à compreensão discursiva na perspectiva dialógica de linguagem. Esses pontos de partida revelam modos de aprimorar as reflexões e ações sobre o ato de ensinar, “em que a uniformidade não é a regra, em que a

imaginação pode orientar mais do que a prescrição, em que a centralidade do texto não produza a fixidez de seus sentidos, mas que mantenha seus perigos porque abre portas às compreensões” (Geraldi, 2015, p. 63) das mais diversas.

### **Considerações finais**

Diante das discussões empreendidas no decorrer deste capítulo, fica nítido que as preocupações sobre o trabalho com a leitura e a compreensão discursiva no ensino de língua materna vão ser sempre frequentes, considerando a multiplicidade de desafios enfrentados pelos professores a cada atividade efetuada. Por meio das considerações teóricas pontuadas em inter-relação com a questão da leitura e da compreensão discursiva no ensino, percebo que a perspectiva dialógica pode assumir papéis significativos nas práticas de linguagem desenvolvidas no contexto da sala de aula, principalmente por frisar a singularidade do ato de produzir enunciados e, nesse processo, respostas ativas a partir do que ler, por enfatizar a plasticidade dos gêneros discursivos – que inclui a atualização dos textos que são levados para os estudantes – e por destacar a pertinência da voz do outro para a construção de pontos de vista e valorações sobre a vida social. Com base nestas considerações, que evidenciam o caráter colaborativo da linguagem nas práticas sociais, é possível esperar que as realidades de ensino da leitura e da compreensão discursiva possam ser aprimoradas focalizando a construção de conhecimentos multidimensionais e plurais, concretos e dinâmicos.

### **Referências**

- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, E. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRITO, C. C. P. **Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- CAVALCANTE, M. S. A. O. Leitura na Escola: concepções e prática. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Ler e Produzir: discurso, texto e formação do sujeito produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002.
- FARACO, C. A. As Sete Pragas do Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 17-24.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. **Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015.

FREITAS, M. T. A.; BERNARDES, A. S.; PEREIRA, A. P. M. S.; PEREIRA, M. L. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p.50-55, 2015.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 15-36.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

VOLÓCHINOV, 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.

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

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 07-21, 1999.

## O CONTRADISCURSO DE ESTUDANTES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA AO DISCURSO DE ÓDIO EM REDES SOCIAIS

Myrna Cibelly de Oliveira Silva  
Samuel de Carvalho Lima

### Introdução

No âmbito de uma Linguística Aplicada (LA) que se compromete a criar inteligibilidade sobre problemas sociais de modo a vincular seus estudos a uma teorização que dialogue com o mundo contemporâneo (Moita Lopes, 2006), este estudo pauta 2 problemas sociais vigentes, a saber: o ensino da língua inglesa na escola pública, que não tem garantido uma participação dos estudantes da educação básica na sociedade global a partir do uso da língua adicional; o discurso de ódio em redes sociais, que tem trazido consequências danosas na vida de sujeitos que interagem nessas redes e são vítimas desse discurso.

No campo da atividade acadêmica, esses problemas têm ganhado atenção de professores-pesquisadores no Brasil. Para citar alguns exemplos, em relação ao ensino de língua inglesa na escola pública, encontramos pesquisas que implementam o que denominamos ensino crítico de inglês (Lima, 2021), isto é, a realização de práticas de ensino de inglês relacionadas a problemas sociais de modo a criar inteligibilidade sobre eles a partir de intervenções do professor-pesquisador em seu contexto profissional (Urzêda-Freitas, 2012; Rocha, 2013; Dantas, 2020; Lima; Mendes, 2020; Carneiro; Lima, 2022). Em relação ao discurso de ódio, encontramos pesquisas que criam inteligibilidade sobre o discurso de ódio, opondo-se a ele, compreendendo-o como uma prática discursiva que ataca grupos sociais minorizados (negros, população LGBTQIAP+2, mulheres, nordestinos, entre outros), incitando o mal entre as pessoas em suas relações cotidianas (Araújo; Freitas, 2021; Freitas, 2022).

Diante da diversidade dessas pesquisas, bem como do compromisso de realizar um estudo que crie inteligibilidade sobre o ensino de inglês que combata o discurso de ódio (*hate speech*), neste estudo, analisamos o contradiscurso de estudantes de inglês da escola pública ao discurso de ódio em redes sociais no contexto de uma prática pedagógica denominada ensino crítico de inglês realizada em 2022. O *corpus* discursivo deste estudo é composto por 3 textos verbo-visuais produzidos por estudantes de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Russas, no Ceará, durante 4 aulas inspiradas na pedagogia freiriana. Além

disso, também analisamos as respostas de 8 estudantes a uma entrevista para avaliação dessa experiência, realizada no âmbito de uma pesquisa-ação<sup>30</sup>.

Este estudo está dividido em 5 seções. Além desta parte introdutória, a seguir, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica da investigação. Posteriormente, detalhamos os procedimentos do plano de ação da pesquisa-ação realizada em 4 aulas de inglês inspiradas pela pedagogia freiriana. Na quarta seção, analisamos o contradiscurso dos estudantes, participantes da pesquisa, ao discurso de ódio nas redes sociais e, por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

## 1 Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentamos as filiações teóricas deste estudo de natureza interdisciplinar: como teoria de língua, adotamos a concepção dialógica de linguagem; como teoria pedagógica, adotamos a perspectiva crítica freiriana.

### 1.1 Análise Dialógica do Discurso

Brait (2018) apresenta a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como a análise de um *corpus* discursivo levando em consideração os conceitos advindos do conjunto da obra de Bakhtin e o Círculo - Volóchinov, Medvedev, Bakhtin e outros participantes do grupo multidisciplinar russo que produziram escritos sobre a linguagem e outros temas a partir do início do século XX. No Brasil, a ADD consolida-se como um aparato teórico-metodológico para a criação de inteligibilidade sobre o funcionamento da língua *in actu*.

Nessa perspectiva, os conceitos de língua/linguagem, interação discursiva, enunciado e gêneros do discurso são interdependentes e intercomplementares. Assim, com base em Volóchinov (2018), assumimos a relação dialética entre o sistema linguístico e a produção de sentido, pressupondo que todo signo é ideológico. A língua, portanto, é compreendida como interação discursiva, a realidade fundamental da língua, refletindo e refratando a realidade social. Além disso, por reconhecer a natureza dialógica da linguagem, compreendemos o

---

<sup>30</sup> O *corpus* deste estudo integra uma pesquisa mais ampla aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sob o Parecer Consubstanciado de número 5.667.664 – CAAE 60539822.4.0000.5294. A pesquisa de mestrado é realizada pela primeira autora sob a orientação do segundo, sendo que, para a produção deste capítulo, ambos contribuíram para a concepção, planejamento, análise e interpretação dos dados, redação do texto e sua revisão intelectual crítica, compartilhando a responsabilidade pela aprovação final para publicação.

diálogo tanto como uma forma de interação discursiva entre o *eu* e o *outro* na comunicação direta face a face quanto como qualquer forma de comunicação discursiva.

Ao adotarmos a concepção dialógica da linguagem, compreendemos o enunciado, com base em Bakhtin (2016), como a unidade da comunicação discursiva, isto é, como unidade concreta e real da língua em uma situação de comunicação entre indivíduos reais, concretos, únicos e históricos. Desse modo, aprendemos uma língua e nos comunicamos por meio de outros enunciados já ditos. Assim, compreendemos que há *enunciados alheios* que são assimilados e reproduzidos e, portanto, passam a ser nossos a partir do momento que os utilizamos, continuando a ser, também, dos outros, em um fluxo ininterrupto de diálogo no qual nos apropriamos das palavras dos outros que se tornam, também, nossas. Conseqüentemente, o enunciado sempre está carregado de valor, já que, quem diz algo diz com uma dada intencionalidade com base tanto nos enunciados anteriores como, também, no destinatário. Segundo Bakhtin, portanto, o ouvinte nunca é passivo, mesmo que este não verbalize sua resposta ou a retarde (não seja imediata), pois a compreensão do que foi dito, em si, constitui-se em uma atitude responsiva ativa. Dessa forma, o locutor sempre leva em consideração a resposta (presumida) do interlocutor / do outro (real ou presumido) na interação discursiva.

Para Bakhtin (2016), o enunciado possui uma natureza dialógica e ideológica, pois ele sempre responde a enunciados que o antecederam, baseando-se neles, concordando com eles, discordando deles, polemizando com eles, rejeitando-os, complementando-os, pressupondo-os como conhecidos, etc. Assim, na interação discursiva, o sujeito constitui seu enunciado com todos os seus elementos (tema, composição e estilo), respondendo a enunciados anteriores (responsividade) e, ao mesmo tempo, considerando quem é o seu interlocutor (endereçamento). Como o uso da língua é realizado em diferentes campos da atividade humana, cada campo elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados *gêneros do discurso* pelo autor russo.

Para Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são extremamente heterogêneos e podem ser divididos entre primários, isto é, simples, formados na interação discursiva mais imediata, e secundários, isto é, complexos, a exemplo de romances, pesquisas científicas, gêneros publicísticos, etc. Para o autor, no processo de formação do segundo, os primeiros são incorporados e reelaborados ao perderem o vínculo concreto com a realidade concreta/imediata. Esse processo de incorporação e reelaboração é exemplificado pelo autor a partir do romance, que, ao incorporar uma carta no conjunto do romance, essa mantém sua forma e significado apenas no plano de conteúdo romanesco, como acontecimento artístico e literário, e não da vida cotidiana.

Além disso, vale destacar que os enunciados podem se constituir por meio da articulação entre a dimensão linguística - oral ou escrita - e a imagem (Brait, 2013). Segundo Brait (2013), considerar a dimensão verbo-visual de um enunciado é compreender que a linguagem verbal e a linguagem visual, juntas, desempenham um papel constitutivo na produção de sentidos. Em outras palavras, enunciados verbo-visuais são vistos e lidos simultaneamente. Entre os exemplos de enunciados dessa natureza, a autora destaca a escrita acompanhada da imagem, um caso de ilustração (narrativa *O duplo*, de Dostoiévski, que possui uma edição que apresenta desenhos de Alfred Kubin), e a escrita negando a imagem, um caso de provocação (o quadro de René Magritte “Isto não é um cachimbo”).

Levando em consideração essas premissas, temos realizado estudos que partem da perspectiva dialógica da linguagem para criar inteligibilidade sobre o ensino de língua inglesa em contextos diversos (Lima, 2021; Carneiro; Lima, 2022; Lima, 2022; Oliveira & Lima, 2023). Estabelecendo um elo de filiação teórico-metodológica com os estudos anteriores, na seção a seguir mostramos como a sala de aula de língua inglesa de uma escola pública torna-se o contexto que problematiza o discurso de ódio em redes sociais por meio da reflexão, análise e produção de textos que, posteriormente, são analisados, no campo da pesquisa científica, à luz da ADD.

## **1.2 Pedagogia freiriana**

Neste estudo, denominamos ensino crítico de inglês na escola pública as aulas de língua inglesa inspiradas na pedagogia freiriana que foram ministradas a partir de um plano de ação no âmbito de uma pesquisa-ação realizada em 2022. Em relação à pedagogia freiriana, lembramos que Freire defende a necessidade de uma ação transformadora que implique no reconhecimento crítico que proporcione uma revolução. Essa revolução, segundo o autor, ocorre através da educação, proporcionando aos estudantes o contato com uma pedagogia libertadora. Desse modo, a educação é o meio pelo qual se pode conseguir a transformação social, em que os estudantes podem questionar e criticar a realidade social que lhes é imposta.

Para Freire (1996, p. 111-113), a educação não é neutra, ela é transformadora e, conseqüentemente, implica em mudanças, sendo assim, “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados”.



Freire (2021) também discorre sobre a “desumanização”. Para o autor, ela acontece quando o opressor (o agente que domina) manipula o oprimido (o que sofre fisicamente ou psicologicamente), fazendo-lhe acreditar que o último necessita do opressor de qualquer forma. Porém, uma hora, cedo ou tarde, o oprimido “luta contra quem os fez menos”, atitude essa que não resulta na revolução em que os oprimidos se tornam opressores dos seus opressores, “mas restauradores da humanidade em ambos [oprimidos e opressores]” (Freire, 2021, p. 41). Assim, Freire (2021) desenvolve dois importantes conceitos a serem compreendidos: a revolução de contradição e contradição. A revolução de contradição dar-se-á pelo desejo de mudança dos opressores que acabam provocando novos opressores e oprimidos. Já na contradição, ambos (opressor e oprimido) conseguem se enxergar como tais e, com isso, geram consciência de suas posições. É importante entender que essa consciência, segundo Freire (2021), precisa ser adquirida de forma cautelosa, por ambas as partes do processo, pois pode acarretar novos opressores, anteriormente oprimidos.

Para Freire (2021), nenhuma pedagogia pode ser libertadora diante do afastamento de seus oprimidos. Já a pedagogia do oprimido tem o objetivo de buscar a intersubjetividade e por isso se manifesta como “[...] pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitária’, pode alcançar esse objetivo” (Freire, 2021, p. 56). Contudo, essa pedagogia libertadora não tem como ser praticada pelos opressores, tendo em vista que “a prática da educação implica o poder político e os oprimidos não o têm” (Freire, 2021, p. 56). Então, como realizá-la?

A esse questionamento, Freire (2021, grifos do autor) faz a distinção entre *educação sistemática*, a qual pode ser modificada pelo poder, e os *trabalhos educativos*, a serem realizados com os oprimidos. Com isso, somos apresentados a dois momentos da pedagogia do oprimido: o primeiro momento diz respeito a mudança dos oprimidos, quando eles se comprometem com a transformação na prática e entram no processo de emancipação do mundo da opressão e, no segundo momento, após os oprimidos se libertarem da opressão, a pedagogia passa a ser a “dos homens” em constante processo de libertação (Freire, 2021). “O importante [...] é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 2021, p. 60).

## **2 Procedimentos Metodológicos: um plano de ação para o ensino crítico de inglês na escola pública**

Levando em consideração as premissas da pedagogia freiriana, o contexto de ensino da língua inglesa na escola pública e o interesse de criar inteligibilidade sobre o ensino da língua a partir da pesquisa científica, realizamos uma pesquisa-ação em 2022 (Thiollent; Colette, 2014). Na pesquisa-ação, elaboramos um plano de ação em 4 aulas (50 minutos cada) de língua inglesa inspiradas na pedagogia crítica freiriana. As aulas foram ministradas, pela primeira autora, nos dias 19 e 20 de outubro de 2022, em uma escola pública localizada na zona urbana do município de Russas, no Ceará, para uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Na turma, constavam 26 estudantes matriculados, dos quais 16 participaram da pesquisa, pois 6 estiveram ausentes durante os encontros e os outros 4 se abstiveram de contribuir para a pesquisa. Os participantes/estudantes tinham idade entre 14 e 17 anos.

A primeira aula teve o objetivo de refletir sobre o ensino de inglês e sobre o discurso de ódio na internet. Nessa aula, os 16 estudantes apresentaram suas opiniões, por meio da resposta a um questionário, e a professora introduziu a temática das aulas que se seguiram, com a exposição de vídeos curtos sobre discurso de ódio.

Já na segunda aula, tivemos como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre o discurso de ódio em redes sociais a partir de exemplos levados para sala de aula. Assim, os estudantes puderam posicionar-se, individualmente, contra o discurso de ódio, por meio da escrita, em uma atividade de produção proposta pela professora-pesquisadora, cujo comando era “produza um texto em inglês (pode ser uma campanha publicitária) sobre o combate ao discurso de ódio na internet”. Dessa forma, 16 textos foram criados para uma campanha publicitária contra o discurso de ódio na internet, nos quais os estudantes puderam colocar em prática a criatividade em uma folha de papel. Tendo em vista que a maior parte dos estudantes não possuía celular ou outro aparato tecnológico para que a atividade fosse realizada digitalmente, os textos foram produzidos à mão e, posteriormente, digitalizados, com a intenção de que eles pudessem circular, também, para fora da sala de aula, em ambientes digitais, além de constituírem o corpus da investigação.

Na terceira aula, objetivamos que os estudantes posicionassem-se sobre o discurso de ódio por meio da revisão da linguagem verbal, em língua inglesa, utilizada nas suas produções textuais.

Finalmente, na quarta aula, objetivamos que os estudantes refletissem sobre as aulas de inglês ministradas com a temática sobre o discurso de ódio. Para isso, e para, também, construir

o *corpus* da investigação, realizamos uma entrevista com uma única pergunta, “Qual sua opinião sobre as aulas de inglês ministradas?”, que foi respondida por 8 estudantes. Posteriormente, para tratamento dos dados, as respostas dos estudantes foram transcritas.

Levando em consideração esse contexto de ensino crítico de inglês, neste estudo, utilizamos como *corpus* 3 textos verbo-visuais produzidos pelos estudantes na segunda aula e, posteriormente, revisados na terceira aula, e as 8 respostas dos estudantes à entrevista realizada na quarta aula, em que os estudantes avaliam a experiência. Os 3 textos verbo-visuais foram selecionados por apresentarem uma diversidade/heterogeneidade constitutiva que ilustra formas diversas para combater o discurso de ódio. Neste estudo, os 3 textos são enumerados de 1 a 3. Em relação à entrevista, participaram dela os estudantes que se mostraram interessados em participar e que haviam participado ativamente durante as aulas, além de terem desenvolvido as atividades propostas. Neste estudo, as 8 respostas são enumeradas de 1 a 8.

Para a análise desses dados, destacamos que, por adotarmos a ADD, tanto os textos dos estudantes produzidos no âmbito da campanha contra o discurso de ódio, quanto suas respostas à entrevista, são tomados como enunciados concretos (Bakhtin, 2016), sendo, portanto, a expressão de seus autores sobre um objeto de discurso, sobre o qual eles se posicionam, ao passo que respondem a enunciados anteriores (responsividade) e endereçam seu enunciado a seus interlocutores reais e/ou presumidos (endereçamento). Além disso, interpretamos os textos dos estudantes como enunciados verbo-visuais, isto é, considerando que, neles, tanto a linguagem verbal como a visual “desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido” (Brait, 2013, p. 44).

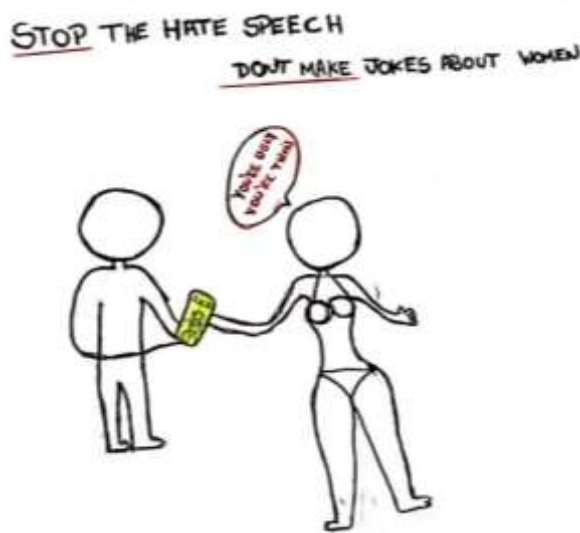
Na seção a seguir, analisamos os enunciados que constituem o *corpus* deste estudo. Para isso, apresentamos, primeiramente, a análise das 3 produções dos estudantes em sua campanha contra o discurso de ódio, tratadas uma por uma (Figuras 1, 2 e 3) e, posteriormente, apresentamos, em um quadro (Quadro 1), as respostas dos estudantes à entrevista. Salientamos que, na análise dos dados, a retomada ao discurso dos estudantes de inglês é realizada por meio do uso de aspas. Além disso, uma vez que os estudantes utilizam-se da língua inglesa para produzir os textos de sua campanha contra o discurso de ódio, também é apresentada uma tradução livre entre parênteses, quando necessário.

### 3 Resultados e discussão

A análise do *corpus* revelou que, a partir da produção de textos verbo-visuais para uma campanha contra o discurso de ódio, o contradiscurso dos estudantes é constituído, predominantemente, por meio: i) da ficcionalização de uma interação discursiva específica, ii) da incorporação e reelaboração de enunciados que promovem o discurso de ódio, exemplificando-os e iii) da oposição do autor do enunciado ao discurso de ódio, em defesa de mulheres, negros e judeus. A seguir, explicitamos essa constituição discursiva.

Na campanha publicitária 1 (Figura 1), o objeto de discurso abordado é o discurso de ódio contra as mulheres. Opondo-se a esse discurso misógino, o enunciado do estudante ficcionaliza uma interação discursiva específica, criando personagens, em que um homem e uma mulher estão conectados por um celular, de modo que ela lê algo na tela do celular, falando em voz alta, por meio do desenho de um balão de fala: “*You’re ugly. You’re thin*” (“Você é feia. Você é magra”), conforme podemos visualizar a seguir.

Figura 1 - Campanha publicitária 1.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao constituir o seu enunciado por meio da verbo-visualidade, em que a linguagem visual ilustra as duas personagens e um celular, e a linguagem verbal representa o discurso da personagem mulher, no balão de fala, e do autor do enunciado, acima das personagens, o estudante combate o discurso de ódio, caracterizado pela adjetivação/depreciação da aparência física de uma mulher. Assim, por meio da incorporação e reelaboração de enunciados que promovem o discurso de ódio em uma situação que pode vir a ser cotidiana, isto é, mulheres

lendo críticas negativas em relação a sua estética nas redes sociais, o autor do enunciado exemplifica esse discurso (“*You’re ugly. You’re thin*”).

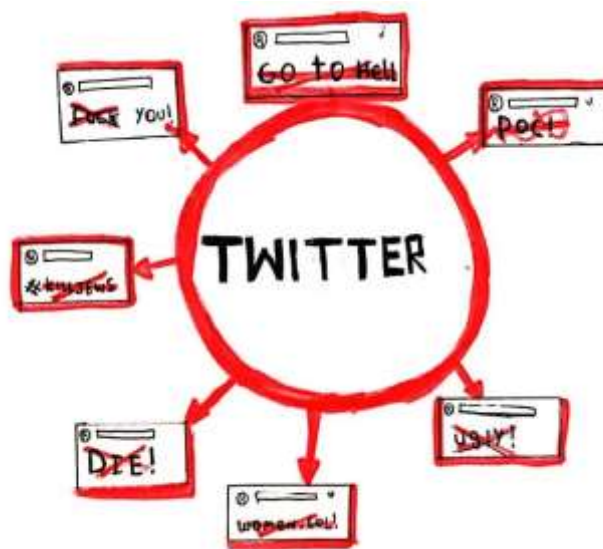
Salientamos que, assim como o que ocorre com a carta no romance (Bakhtin, 2016), os enunciados que exemplificam o discurso de ódio integram a realidade concreta apenas através do conjunto da campanha publicitária contra o discurso de ódio de autoria do estudante, ou seja, como acontecimento do contexto do ensino crítico de inglês na escola pública, e não da vida cotidiana. Isso posto, contrário à depreciação da aparência física de mulheres, o autor do enunciado se posiciona contra o discurso de ódio por meio do uso de frases no imperativo “*Stop the hate speech. Don’t make jokes about women*” (“Parem o discurso de ódio. Não façam piadas contra as mulheres”), em uma explícita defesa a favor das vítimas desse discurso. Esse posicionamento do estudante também aponta para o seu desejo de conseguir a transformação social reivindicada pela pedagogia freiriana, pois percebemos que o estudante consegue questionar e criticar a realidade social que lhe é colocada.

O enunciado da campanha publicitária 1, portanto, responde a uma situação específica, representada por meio de uma interação discursiva ficcionalizada que pode ocorrer via rede social por meio do uso de celular, ao passo que é direcionado objetivamente, via uso de verbos no imperativo que são, inclusive, destacados/sublinhados (“*stop*”, “*don’t make*”), àqueles que se utilizam das redes sociais para interagir com mulheres com o objetivo de depreciá-las em sua aparência física (“*ugly*”, “*thin*”), o que se caracteriza um tipo de discurso de ódio em redes sociais.

Na campanha publicitária 2 (Figura 2), observamos que o estudante elege como objeto de discurso o discurso de ódio contra alguns grupos sociais, especificamente negros, mulheres e judeus, no contexto da rede social Twitter. Contra os discursos racistas, misóginos e xenofóbicos, percebemos que o autor do enunciado expressa seu contradiscurso por meio da verbo-visualidade, criando uma ilustração que, ao centro, apresenta o nome da rede social e, às margens, ao seu redor, apresenta a incorporação de enunciados que promovem o discurso de ódio, no entanto, reelaborados a partir do uso de um “X” na cor vermelha, como podemos observar a seguir (Figura 2).

Desse modo, a ênfase valorativa contrária aos discursos racistas, misóginos e xenofóbicos é marcada, explicitamente, por meio da cor vermelha e sua utilização na marcação em “X”, sinalizando, ao mesmo tempo, uma chamada de atenção, uma proibição e uma desaprovação a esses enunciados, exemplificando-os: “*Go to hell*” (vá para o inferno), “*POC!*” (Pessoas de cor!), “*Ugly!*” (Feia!), “*WOMEN, LOL!*” (Mulheres, rindo alto!), “*DIE!*” (Morram!), “*#KillJews*” (#MatarJudeus) e “*FUCK YOU!*” (Vá se fuder!).

Figura 2 - Campanha publicitária 2.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Por meio da incorporação e reelaboração de insultos em geral e de expressões que denotam o desejo de eliminar a existência do outro (“*fuck you*”, “*go to hell*”, “*die*”), do uso de adjetivos que desqualificam padrões de beleza (“*ugly*”) e expressões que discriminam pessoas negras ou mulheres (“*POC*” e “*LOL*”), além da incitação ao massacre de um grupo de pessoas (“*#killjews*”), o autor do enunciado retira enunciados de ódio de seu vínculo imediato com a realidade concreta (Bakhtin, 2016), no contexto do Twitter, e posiciona-se contra eles ao exemplificar e destacar cada enunciado com um “X” em vermelho, demonstrando explicitamente sua reprovação.

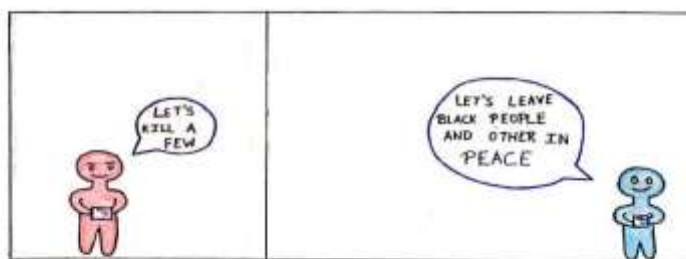
Por meio da análise de sua constituição, percebemos que o enunciado da campanha publicitária 2 responde a várias situações discursivas que são realizadas, potencialmente, na rede social Twitter, que, para o estudante, é palco de tensões e manifestações de discurso de ódio contra pessoas negras, mulheres e judeus, e, diante disso, é impossível ficar neutro, da mesma forma que, para Freire (1996), a educação não é neutra. Dessa forma, ao mesmo tempo, o enunciado é endereçado, sobretudo, àqueles que se engajam no Twitter, sinalizando que eles não devem ter esse tipo de comportamento discursivo, proibido, explicitamente, pelo autor do enunciado.

Além disso, percebemos que a linguagem visual que acompanha a linguagem verbal não serve apenas de uma ilustração da segunda. Embora, no seu processo constitutivo, o “X” em vermelho tenha sido colocado posteriormente sobre os enunciados exemplificados, os dois

sentidos, o do discurso de ódio e o de sua proibição, nascem juntos. Diferentemente da lógica do quadro de René Magritte “Isto não é um cachimbo”, ilustrado por Brait (2013) para exemplificar um enunciado verbo-visual em que a escrita nega a imagem de modo a promover um sentido de provocação, no processo de reelaboração do estudante, no contexto do ensino crítico de inglês na escola pública, a imagem nega a escrita, no projeto discursivo de combate ao discurso de ódio.

Por último, na campanha publicitária 3 (Figura 3), observamos que o objeto de discurso abordado é o discurso de ódio contra negros. O enunciado verbo-visual do estudante representa duas pessoas, personagens em uma interação discursiva ficcionalizada, segurando celulares, em quadrinhos diferentes, com expressões faciais, cores e discursos que divergem entre si. A principal divergência é sinalizada por meio dos balões de fala das duas personagens, nos quais temos a presença da linguagem verbal no enunciado, apontando para a experiência deles na rede social de que estão participando via celular, como podemos observar a seguir.

Figura 3 - Campanha publicitária 3.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dessa forma, os discursos das duas personagens se opõem: “*Let’s kill a few*” (“Vamos matar alguns”) *versus* “*Let’s leave black people and other in peace*” (“Vamos deixar as pessoas negras e outras em paz”). Diante dessa tensão, o posicionamento do autor do enunciado é apontado por meio da linguagem visual, isto é, sua aproximação ao discurso do personagem em azul, cuja aparência é de uma pessoa sorridente, que ganha mais espaço na campanha publicitária (um quadrinho maior), em oposição ao personagem em vermelho, com feição maliciosa.

Assim como os enunciados anteriores, o enunciado da campanha publicitária 3 exemplifica o discurso de ódio, neste caso, relacionado, especificamente, ao racismo, expressando o desejo de exterminar a existência do outro (“*Let’s kill a few*”). Por meio da

tensão entre o discurso racista e o discurso antirracista, o autor do enunciado se posiciona em defesa de negros com seu projeto discursivo a favor da paz (“*in peace*”).

O enunciado do estudante responde, portanto, a uma interação discursiva específica e ficcionalizada, realizada por meio do uso de celular com o qual as personagens interagem nas redes sociais: no mundo da vida, há pessoas que interagem nas redes sociais com o objetivo de discriminar e disseminar o ódio contra pessoas negras, ao passo que há, também, pessoas que combatem esse discurso. Ao mesmo tempo, o autor do enunciado responde, presumidamente, às pessoas que participam das redes sociais, convidando-as (“*let’s*”) a promover a paz nesses ambientes digitais, utilizando-se do discurso da personagem azul para promover o seu próprio discurso autoral, o que ilustra a premissa dialógica de que nos comunicamos por meio de enunciados já ditos ao passo que assimilamos os enunciados alheios que passam a ser, também, nossos (Bakhtin, 2016).

Em relação às respostas dos estudantes ao questionamento da entrevista “Qual sua opinião sobre as aulas de inglês ministradas?”, verificamos que todos os 8 estudantes fizeram uma avaliação positiva da experiência. A relação emocional e valorativa em relação às aulas é expressada: i) por meio de adjetivos que qualificam positivamente a experiência, as aulas e os conteúdos (“Muito boa”, “Achei impressionante”, “Que foi uma ótima aula”, “Boas, além de trazer um ótimo conteúdo, é bem divertido”); ii) por meio do uso de verbos que expressam sentimentos (“Eu amei, acho interessante”, “Gostei muito da aula de hoje”); iii) e por meio do desejo de ter mais aulas semelhantes (“As aulas são perfeitas e deveria ter mais aulas assim”, “Achei uma experiência única e gostaria de viver mais vezes”). A transcrição das respostas dos estudantes pode ser observada a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Avaliação do ensino crítico de inglês realizada pelos estudantes.

Estudante	Resposta
1	<i>Eu amei, acho interessante, pois a aula foi, vamos dizer que um conteúdo de hoje, de ontem, que é sobre discurso de ódio na internet. A gente viu que os discursos de ódio aparecem mais na internet e principalmente no twitter. Aí eu acho que as pessoas deveriam fazer mais campanhas sobre esse assunto, pois acontece várias vezes em coisas aleatórias, por isso que a e também acontece em pequenas coisas.</i>
2	<i>Muito boa, não aprendi muito por ser pouco tempo, não aprendi muitas coisas sobre o racismo.</i>
3	<i>Gostei muito da aula de hoje, pois serviu como reforço, ou seja, me reforçou como assunto de ódio na internet é perigoso. Que machuca muito a vítima. E bom também para que a gente se coloque no lugar do outro.</i>
4	<i>As aulas são perfeitas e deveria ter mais aulas assim. Além disso todos nós vamos levar essa aula para o resto das nossas vidas. Aprendemos palavras que nunca ouvimos falar. Todos nós dialogamos bem e a professora explicou bem. Tudo muito bem. Sinto que com ela aprendi algumas coisas que eu sentia e achava difícil de pronunciar.</i>
5	<i>Achei uma experiência única e gostaria de viver mais vezes. Foi muito bom pra adquirir conhecimentos no geral. Eu aprendi bastante coisas, palavras diferentes, termos</i>



	<i>em geral. Consegui compreender o assunto e o que tava querendo ser retratado e tive a liberdade de expressão. Comentamos e discutimos sobre o assunto.</i>
6	<i>Achei impressionante, pois falou sobre o assunto que a gente vivencia. Gostei, trouxe coisas novas pra nós aprender, dialogar. É ótimo aprender coisas novas.</i>
7	<i>Que foi uma ótima aula para conscientizar os alunos e alertá-los sobre os discursos de ódio na internet. Os únicos pontos ruins foram os alunos que não queriam prestar atenção e o barulho excessivo.</i>
8	<i>Boas, além de trazer um ótimo conteúdo, é bem divertido, porque nós alunos podemos dialogar mais com o professor, além de aprender várias coisas e descobrir novas palavras, não só como falar, mas também como escrever.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observamos, ainda, que, quando a relação emocional e valorativa em relação às aulas é expressa por meio do desejo de ter mais aulas semelhantes, isso é feito, também, de forma indireta, como podemos observar em: “não aprendi muito por ser pouco tempo, não aprendi muitas coisas sobre o racismo” (Estudante 2). Em outras palavras, o estudante avalia positivamente a experiência (“muito boa”), mas expressa sua insatisfação pelo pouco tempo que esteve interagindo nas aulas de inglês, debatendo, especificamente, o racismo.

Além disso, consideramos importante destacar que os estudantes percebem que as aulas não estiveram relacionadas a uma reflexão puramente intelectual, mas, sim, a uma reflexão que pode se conduzir à prática, conforme reivindica Freire (2021). Nesse caso, o Estudante 1 reivindica que outras campanhas deveriam ser feitas, o que aponta para seu interesse na ampliação da atividade escolar para além da sala de aula: “Aí eu acho que as pessoas deveriam fazer mais campanhas sobre esse assunto, pois acontece várias vezes em coisas aleatórias, por isso que a e também acontece em pequenas coisas”. Complementarmente, o Estudante 4 evidencia que os conteúdos apreendidos serão levados para além da sala de aula: “Além disso todos nós vamos levar essa aula para o resto das nossas vidas”.

Uma outra característica da pedagogia freiriana observada no discurso do estudante é a reflexão sobre a relação com o outro: “E bom também para que a gente se coloque no lugar do outro” (Estudante 3). Essa conscientização aponta para o que Freire (2021) pontua sobre o cuidado que precisamos ter para que o processo educativo não acarrete novos opressores, anteriormente oprimidos. O estudante 3, dessa forma, explicita a sua forma de agir, que é de se colocar no lugar do outro, e não o de agir como opressor.

Por fim, destacamos, também, elementos que nos ajudam a refletir sobre a prática pedagógica, de modo a melhorá-la. Esses elementos são levantados pelo Estudante 7: “Os únicos pontos ruins foram os alunos que não queriam prestar atenção e o barulho excessivo”. Esses dados apontam para o fato de que as aulas podem não ter sido atrativas para todos os estudantes da turma, já que o estudante percebeu que havia estudantes que não prestavam

atenção e, pior do que isso, faziam barulho, atrapalhando os demais. Alternativas pedagógicas precisam ser pensadas para que os professores de inglês possam enfrentar essa problemática. Planejar atividades diversificadas em um mesmo momento da aula pode ser uma alternativa, envolvendo os estudantes que se demonstrarem desinteressados pela atividade principal, de modo que eles possam se engajar em atividades acessórias, um Plano B, sem que transforme a aula em um espaço que dificulte a aprendizagem do outro colega (“barulho excessivo”). A seguir, passamos às considerações finais do nosso estudo.

## Conclusão

Neste estudo analisamos o contradiscurso de estudantes de inglês da escola pública ao discurso de ódio em redes sociais no contexto de uma prática pedagógica denominada ensino crítico de inglês realizada em 2022. A análise dos dados revelou que o contradiscurso dos estudantes é constituído, predominantemente, por meio: i) da ficcionalização de uma interação discursiva específica, ii) da incorporação e reelaboração de enunciados que promovem o discurso de ódio, exemplificando-os e iii) da oposição do autor do enunciado ao discurso de ódio, em defesa de mulheres, negros e judeus. Além disso, os estudantes avaliam positivamente a experiência de ter aulas de inglês inspiradas na pedagogia freiriana.

A partir do compromisso de realizar um estudo que criasse inteligibilidade sobre o ensino de inglês que combatesse o discurso de ódio (*hate speech*), compreendemos a importância de provocar os estudantes da escola pública a posicionarem-se criticamente frente a problemas sociais de seu cotidiano. Atualizar uma pedagogia freiriana, portanto, é, também, enxergar a sala de aula como um espaço de diálogo que faça com que os estudantes reflitam sobre suas ações no mundo, transformando-o e humanizando-o.

## Referências

- ARAÚJO, J.; FREITAS, M. R. O. O Projeto de Lei 5595 e o discurso de ódio: a desconstrução da carreira docente no contexto pandêmico. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], v. 37, n. 4, 2021.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1ª edição. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [online], v. 8, n. 2, 2013.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CARNEIRO, K.; LIMA, S. de C. Emotions in a Brazilian teacher's experience report on remote English teaching during the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 68-93, mar. FapUNIFESP (SciELO), 2022.

DANTAS, S. G. M. **A escrita colaborativa no Google Docs: uma intervenção pedagógica no ensino de língua inglesa**, 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, S. S. Uma análise bakhtiniana sobre o discurso de ódio contra nordestinos em postagens nas redes sociais após o primeiro turno das Eleições 2022. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 149–162, 2022.

LIMA, S. de C. Ensino de inglês na escola pública em perspectiva INdisciplinar e dialógica. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 138-156, jun.-out., 2021.

LIMA, S. de C. O discurso acadêmico do professor de inglês em perspectiva dialógica. In **SciELO Preprints**, 2022.

LIMA, S. de C. (Auto) reflexão sobre uma aula remota de língua inglesa de orientação decolonial por meio da análise dialógica de memes. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, p. e 022039, 2022.

LIMA, S. de C.; MENDES, E. de S. S. Whatsapp e fake news no ensino de língua inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 13, n. 2, p. 182–200, 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-168, 2006.

OLIVEIRA, E. C. G. A. de; LIMA, S. de C. Instagram, fast food e Pedagogia Histórico-Crítica: ingredientes para o discurso a favor de uma alimentação saudável no contexto de ensino de inglês. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 16, p. e45190, 2023.

ROCHA, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização**, 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. Maringá. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p.207-216, Jul.-Dec., 2014.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.51, n.1, p.77-97, 2012.

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

## O GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO E SUA ARQUITETÔNICA COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Kélvya Freitas Abreu

### Considerações Iniciais

Estudar, investigar e compreender as diversas manifestações da linguagem nas mais variadas esferas da atividade humana é papel fundante para linguistas, ou estudiosos das ciências humanas como um todo, que buscam correlacionar como se organizam os processos de produção, de construção e de certa estabilização dos sentidos na comunicação (Abreu; 2021; Barbosa, 2023).

Assim, para construção deste texto, devemos destacar nossa responsabilidade e a forma como somos motivados, segundo o nosso não-álibi, a refletirmos sobre nosso contexto de atuação em um cenário peculiar<sup>31</sup>, já que como docente da Rede Federal Profissionalizante pesquisamos, ao longo de mais de dez anos de atuação, sobre temas que versam sobre letramentos no universo escolar, acadêmico e profissional, direcionando nossas inquietações nos últimos anos ao viés discursivo, ancorados especialmente na Análise Dialógica do Discurso (ADD) para análise e compreensão dos sentidos existentes nesses determinados espaços.

Portanto, pontuamos que o local de qualificação e formação profissional de estudantes em instituições de Educação Profissional Tecnológica (EPT) revela características específicas em torno de práticas de linguagens por meio de um ambiente de construção de conhecimentos, no qual há a experiência da conexão entre a academia e a dinâmica do mundo profissional (Abreu, 2021) já em nível de Ensino Médio (em nosso caso o Ensino Médio Integrado – EMI).

Pesquisar esse contexto educacional, além de vivenciá-lo como docente, faz-nos lançar luz sobre peculiaridades que antes poderiam passar despercebidos pelo dia a dia da dinâmica acadêmica ao não perceber a potência pedagógica que determinados gêneros podem trazer para conjuntura das aulas da área de linguagens ou demais disciplinas, por exemplo.

Por isso, reforçamos esse ponto, uma vez que, nesse entrelaçar com contato com gêneros discursivos diversos, as práticas, ou melhor, os eventos de letramentos existentes em cada curso técnico nos indiciam a esfera de atuação discursiva dos atores ali presentes ao vivenciarem a

---

<sup>31</sup> O presente texto constitui uma versão, com modificações, de capítulos da fundamentação teórica de nossa tese de doutorado, intitulada *Relações dialógicas no gênero relatório de estágio em comunidades de prática do Ensino Médio Integrado* (Abreu, 2021).

cultura do escrito. Inclusive, em algumas de nossas últimas produções tentamos refletir como um contexto singular de ensino e de aprendizagem pode nos revelar inúmeras relações dialógicas com o já dito e o porvir, e, como a arquitetônica de determinados gêneros devem ser estudados não somente por sua forma/estrutura composicional, visando apenas a mera instrumentalização do gênero (Abreu, 2023; 2021; Abreu, et al., 2022). Pelo contrário, defendemos que esse contato e estudo do gênero seja considerado uma prática de linguagem situada segundo o contexto, no qual seu uso pelo sujeito aprendiz tenha a consciência das intencionalidades discursivas presentes, dando-lhes oportunidades de viés emancipatório dentro da engrenagem que há na sociedade (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2023).

Nessa linha, o estudo da arquitetônica de um gênero dentro de um cenário pedagógico possibilita ao sujeito a visão de um todo integrado, por meio do processo de criação e da estruturação do dizer, de tal maneira que os sentidos construídos por ele, enquanto autor do texto, encontre no excedente de visão por fim, o acabamento proposto. Assim, defendemos que a relação entre gêneros do discurso e os letramentos vivenciados na formação dos sujeitos já na educação básica deveria ser tomado como um pressuposto, já que uma pessoa letrada é aquela “que compreende e produz uma relação peculiar com a cultura do escrito”, considerando “o fato de este indivíduo ser letrado justamente em um determinado gênero. Desta maneira, o sujeito letrado é capaz de dominar e fazer uso social de um determinado gênero, compreendendo suas finalidades, sua estrutura usual e seu contexto social implicado” (Abreu, 2021, p. 88).

Mais que isso, concebemos que, nessa relação intrínseca entre letramentos e engajamento discursivo por parte dos sujeitos aprendizes, o uso consciente do gênero faz com que esses discentes compreendam o funcionamento global do próprio gênero enquanto produtor e receptor dos textos que circulam naquela determinada esfera. Nesse momento de aprendizado, muito mais do que preencher um *template*, o sujeito passa a compreender que o enunciado “[...] tem um autor e sempre se destina a alguém, estabelecendo por intermédio do enunciado uma espécie de tríade discursiva: o objeto de discurso – aquilo do que se fala; o objeto representando – como se fala, marcas de autoria; e, o objeto endereçado – para quem se fala” (Abreu, 2021, p. 97).

Não diferentemente, o discente passa a entender a dinâmica posta dentro de uma determinada esfera de acordo com a própria acepção do que seriam os gêneros do discurso, pois esses: “[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção

composicional” (Bakhtin, 2016a, p. 11 – 12). Assim, o que propomos neste estudo é de igual modo direcionar a reflexão para a arquitetônica de um gênero, já que, como nos lembra o glossário do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe), a forma composicional estaria para a estruturação específica da obra ou de um texto, ao passo que a arquitetônica se relacionaria à própria formação do gênero (GEGe, 2019).

Logo, a compreensão do que entendemos por gênero, segundo a ADD, e como essa passa a ser um material de vivência educativa, cujo foco seja o viés emancipatório de sujeitos, são pontos que trabalharemos na próxima seção deste capítulo. Em síntese, reforçamos que nossa pretensão é justamente refletir como o gênero Relatório de Estágio pode ser visto como potência pedagógica para futuros profissionais técnicos, indo para além de sua forma composicional, mas de igual modo como contribuição no aprendizado e na reflexão de sua arquitetônica.

## **1 Ampliando a reflexão...**

De início, como destacamos, em nosso não-álibi, somos impelidos a contribuir e lançar luzes para um contexto singular de ensino e de aprendizagem: o EMI<sup>32</sup>; partindo do entendimento que os discentes desse contexto vivenciam “práticas planejadas em torno da aquisição da cultura do escrito” (Abreu, 2022, p. 17) por intermédio da agência de letramentos que é a própria instituição escolar<sup>33</sup>.

Como afirmamos em outros estudos, nesse contexto devido ao seu próprio escopo há o tratamento didático para aprendizagem dos mais variados gêneros (Abreu, 2021, 2022; Abreu et.al. 2022). Desse modo, gêneros como aulas, anotações, resumos, seminários, resenhas, ensaios, relatos, exercícios, questionários, planilhas, provas, dentre outros sinalizam e caracterizam a própria esfera escolar. Bakhtin (2016a) ressalta que a atividade humana, tão complexa e multifacetada, nos leva a criar determinados repertórios de gêneros do discurso em cada campo, demonstrando uma heterogeneidade nas inúmeras possibilidades de realizações desses gêneros, orais ou escritos.

---

<sup>32</sup> Devemos esclarecer que o EMI tem como proposta muito mais do que a unificação entre formação técnica e escolar/acadêmica, trata-se de uma formação que torna inseparável a formação humana e integral dos sujeitos ao possibilitar a “IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (LDBEN, Brasil, 1996). Como informa ainda a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: “Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, [...] incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos” (DCNE, Brasil, 2013, p. 228).

<sup>33</sup> Em nosso caso o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

Assim, compreendendo nossa filiação segundo a ADD, em uma compreensão dita bakhtiniana, é inevitável o entendimento da implicação do uso da linguagem em determinadas esferas da atividade humana, pois a língua se materializa por meio de gêneros discursivos nas formas de enunciados concretos e únicos em dados contextos e situações, considerando aspectos de estabilidade e mudança dos enunciados relacionados ao tempo e ao espaço discursivo (cronotopo).

Neste nosso caso, nossa percepção se ampara no dialogismo presente na ação comunicativa, uma vez que as relações postas entre os mais diversos grupos sociais organizados deixam ressoar suas inúmeras vozes por intermédio dos enunciados, impregnados de valores e posicionamentos axiológicos em uma cultura responsiva por parte dos sujeitos (Pajeú, 2014). Logo, os gêneros como “formas relativamente estáveis do enunciado” recuperam em sua materialidade as relações dialógicas (RD), inscrevendo-se em contextos históricos e sociais específicos que demarcam as ideologias existentes.

Neste ponto, em relação à relativa estabilidade dos enunciados, reforçamos que por se interligar com a vida, o gênero discursivo possui nas suas dimensões constituintes um eterno movimento dialógico implicado nos enunciados, fornecendo elementos que demonstram o vínculo com o interno e o externo (materialidade linguística *versus* elementos sociais e culturais do entorno). Desta forma, as particularidades de tais elementos remontam a uma dada tradição na qual o gênero está inserido, na qual o gênero é sempre e paradoxalmente novo e velho ao mesmo tempo, pois este “renasce” e se “renova” a cada movimento dialógico com a vida. Por isso, “[...] O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento [...]. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento” (Bakhtin, 2018, p. 121 – grifos do autor).

De acordo Bakhtin (2016a), investigar a natureza do enunciado e a diversidade de realizações de gêneros discursivos nos mais variados campos da atividade humana nos é essencial, pois passamos a estudar a língua como enunciado vivo, enunciado concreto, que se realiza em diversas e distintas esferas: desde uma conversa particular/privada no seio do acolhimento familiar (gêneros primários) até uma defesa no tribunal de justiça no qual existem certos “padrões”, forças coercitivas de como, do que, para quem falar ou defender (gêneros secundários), por exemplo.

Assim, o gênero não focaliza somente a estrutura: para além de sua composição formal (apesar de compreendermos que essas particularidades são essenciais), estão envoltas as relações dos papéis dos sujeitos discursivos no contexto de produção, de circulação e de

recepção do gênero. Papéis implicados na compreensão do gênero, do enunciado, como a referenciabilidade, a expressividade e o endereçamento do próprio enunciado são essenciais. Deste modo, na organização textual, a forma como se estabiliza e caracteriza um dado gênero, encontra indissociáveis elementos externos, elevando o micro textual a uma relação com os aspectos macro textuais nos quais se correlacionam ao discurso (Bawarshi; Jo Reiff, 2013).

Cumpre destacarmos que a esfera de circulação de um determinado gênero é pertinente ao nosso contexto, uma vez que o gênero relatório de estágio circula em um dado campo de atuação humana, cujo contexto de produção e de recepção são peculiares<sup>34</sup>. Não se trata de uma simples atividade da esfera escolar, nem um relatório de uma vivência da esfera profissional/laboral de atuação, muito menos um gênero que circunda na esfera estritamente acadêmica, pois o cenário posto é do contexto do EMI, o qual possui certas particularidades. Lembramos que ao alterarmos a esfera comunicativa, modificamos, alteramos ou subvertemos toda a relação discursiva ali presente e implicada que fazem constituir o próprio texto, o próprio gênero (Brait, 2009; Volóchinov, 2018). Porém, além da esfera, enfatizamos que outras dimensões são essenciais ao gênero, tais como: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Em relação ao conteúdo temático, unidade temática ou tema, reconhecemos ser uma das dimensões que caracterizam o gênero como parte dos elementos semânticos da língua. Assim como Medviédev (2016) ressalta, nossa compreensão deve tomar como base o entendimento que tema não pode ser reduzido a sinônimo de assunto. Na realidade, estamos diante da dimensão do que é comunicável através do próprio gênero, dos enunciados, correlacionado sobre o que objeto discorre; ou seja, é na busca pela compreensão dos efeitos de sentidos, da acentuação valorativa expressa, do local social e histórico do projeto de dizer e do compartilhamento dos sujeitos discursivos de um horizonte verboideológico nos quais ressoam as RD, que encontramos, de fato, o conteúdo temático do gênero.

Neste trilhar, sinalizamos o caráter basilar do tema na constituição dos gêneros, pois interior e exterior presentes são convergentes no enunciado. Trata-se de uma dupla orientação, na qual a primeira se destina à exterioridade subjacente aos gêneros, aos receptores/interlocutores e a condições de produção e recepção – ao horizonte verboideológico,

---

<sup>34</sup> Em nossa tese de doutorado, encontramos inúmeros trabalhos, cujo foco recaia no estágio ou até mesmo no gênero relatório de estágio, mas se associando muito fortemente à formação de professores (Galvão, Rodrigues, 2008; Bessa, Bernardino, 2011; Reichmann, 2012; Alves, Souza, 2013; Guedes-Pinto, 2016; Silva; Fajardo-Turbin, 2011; Silva, 2013; Oliveira; Silva, 2011; Silva; Melo, 2008; entre outros), “não sendo, por muitas vezes, o foco de análise o gênero em sua completude, mas o teor textual por meio das narrativas expressas em seu conteúdo” (Abreu, 2021, p. 96).



ao enunciado como totalidade para as condições de sua realização; a segunda, destinada à interioridade, encontra-se tematicamente direcionada à vida e seus acontecimentos (Medviédev, 2016).

Neste sentido, o tema encontra relação com a esfera de circulação do gênero, pois o conteúdo temático nos indica um caminho para a aderência presente na materialidade linguística do enunciado. Conforme explicita Medviédev (2016, p. 196), o tema direciona para “[...] o todo do enunciado como apresentação discursiva. O que domina o tema é justamente esse todo e suas formas, irreduzíveis a quaisquer formas linguísticas [...]”. Além disso, a unidade temática é orientada por uma realidade partilhada que circunda os sujeitos do discurso.

Brait e Pistori (2012, p. 384) refletem a respeito desta questão e destacam algumas características do conteúdo temático como um dos sustentáculos constituintes do gênero discursivo:

(i) o conjunto dos significados dos elementos verbais da obra é um dos recursos para dominar o tema, mas não o tema em si mesmo; (ii) constitui-se com a ajuda dos elementos semânticos da língua; (iii) não é uma palavra isolada que está orientada para o tema, mas o enunciado inteiro como atuação discursiva; (iv) advém do enunciado completo/obra completa enquanto ato sócio-histórico determinado, sendo, portanto, inseparável tanto da situação da enunciação como dos elementos linguísticos; (v) não pode ser introduzido no enunciado e encerrado.

Nesta linha de percepção, o gênero em seu contexto de uso (produção, circulação e recepção) não pode se distanciar de seu aspecto temático, nos quais elementos como auditório ou endereçabilidade, posições valorativas e atitudes responsivas estão implicadas no conjunto do todo e associado a uma dada esfera ideológica. Como observamos, ao buscarmos explicar os conceitos, estes sempre remontam à interligação com outro constructo proposto pelo Círculo de Bakhtin, sendo impossível analisá-lo sob um único viés. Assim, nossa “divisão” se torna meramente de cunho didático, pois os conceitos estão correlacionados em seu âmago e em sua essência dialógica na compreensão da linguagem.

Por sua vez, a dimensão da forma composicional se vincula à forma arquitetônica e está intimamente relacionada ao projeto enunciativo do sujeito discursivo, bem como ao conjunto de certas regularidades enunciativas que um grupo social vivencia. Isto posto, podemos afirmar que a forma composicional integra a estruturação dos elementos comunicativos e discursivos associados à dimensão semântica dos enunciados na qual apresenta uma organização relativamente estável. Inclusive, sinalizamos que não estamos diante de um artefato, no sentido de sua rigidez, pois os gêneros como “enunciados relativamente estáveis” podem se abrir para alterações inclusive formais, de acabamentos em sua estrutura, a depender dos projetos

enunciativos e do estilo empreendidos por sujeitos discursivos (Bakhtin, 2015, 2016a; Sobral, 2009).

Sob este viés, é necessário evidenciarmos e explorarmos as diferenças entre forma composicional e forma arquitetônica, pois a segunda engloba a primeira, embora representem apontamentos distintos em sua significação. Neste sentido, o enfrentamento do gênero não deve se limitar à forma em seus aspectos externos e que transparecem certa autonomia, um padrão, um modelo no qual sempre funciona o encaixe dos enunciados, mas é essencialmente salutar compreendermos este aspecto segundo seu próprio plano. A questão é partir do entendimento que o interno e o externo não são planos distintos, mas complementares, e como as demais dimensões que caracterizam o gênero (as posições valorativas, as condições de uso da linguagem e as interdependências) devem ser consideradas no processo (Brait; Pistori, 2012).

Assim sendo, a forma composicional se interliga em especial à construção linguística em sua materialidade, ao passo que a forma arquitetônica, que abarca a forma composicional, por si, possui imbricada relação existente entre o eu para o *outro* – o *outro* para mim: “[...] o acabamento só pode vir do exterior, através do olhar do outro [...]” (Todorov, 2011, p. 26). Logo, a forma arquitetônica se relaciona ao processo alteritário de inserção do interlocutor.

Conforme remonta o Círculo de Bakhtin a pluralidade de vozes faz ecoar no projeto enunciativo do locutor, do sujeito discursivo, a recordação do já-dito ou o que há por vir na cadeia enunciativa, por meio de entrecruzamentos de valores ideológicos, considerando o todo arquitetônico do gênero, em uma construção situada da linguagem (Bakhtin, 2016a, 2015; Faraco, 2009; Sobral, 2009). Bakhtin (2016a, 2015, 2018) reitera por diversas vezes em suas obras e critica à idealização posta sobre a função comunicativa, viés dialógico discursivo da linguagem, ao não trazê-la para vivência real, considerando por muitas vezes no estudo da língua o lugar do “outro” como um “[...] papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante [...]” (Bakhtin, 2016a, p. 23). Para Bakhtin (2016a, p. 25):

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma 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 real e em voz alta.

Nessa linha, devemos compreender a forma arquitetônica como o todo influenciado pelo olhar do outro, pelo excedente de visão, pelo outro que constitui o próprio sujeito discursivo, que deixa indícios inclusive na estrutura composicional do gênero, não sendo somente a força linguística e sua estrutura, mas, especialmente, o processo alteritário e a atitude responsiva

caminhando como um traço essencial para a realização do gênero discursivo, em uma confluência do interno e o externo da língua.

No tocante à dimensão do estilo, o Círculo de Bakhtin remonta à estilística, neste ponto, no intuito principalmente de avultar que “[...] todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso [...]” (Bakhtin, 2016a, p. 17). Muito embora enfatizamos que, segundo Bakhtin, o estilo era por muitos considerado uma etapa individual de criação, de autoria, uma marca tão somente do sujeito enunciativo (Bakhtin, 2015; Medviédev, 2016; Faraco, 2009). Contudo, segundo a ADD, todo gênero, quer seja primário ou secundário, traz a individualidade de quem o produz, mas somado a isso, o estilo contém traços que evidenciam a pluralidade de vozes e as escolhas enunciativas do sujeito do discurso. Portanto, encontramos uma mudança na episteme estilística e, diríamos, enunciativa, pois se altera o pensar sobre o estilo como algo da ordem do uno, do sujeito individual, para o estilo perpassado pela voz do *outro*, aliando a vontade enunciativa do sujeito discursivo.

Bakhtin (2015) chama atenção justamente para o fato de que é na natureza heterodiscursiva que há a constituição do estilo, e, não na centralidade da língua como força impositiva e normativa. Destacamos que é por meio das RD, na relação o outro para mim, o eu para o outro e o eu para mim, nesse emaranhado, que o estilo se faz presente. Como expõe Volóchinov (2019), são as forças vivas presentes nesta relação que direcionam e determinam a forma e o estilo do poeta (do escritor, do autor ou do sujeito discursivo), pois o que influencia e orienta o estilo presente no gênero é o “grau de proximidades entre eles”, entre o autor, a personagem e seu auditório/seu interlocutor.

Em síntese, na escolha, na intencionalidade, na vontade discursiva, no estilo do sujeito, há, de igual forma, a opção do objeto do discurso, a forma que é dada, como é dito socialmente, até mesmo orientando qual gênero será utilizado ou proferido em um dado discurso. Segundo Bakhtin, neste consentimento, o estilo se interliga além da própria esfera a elementos como a considerações semântico-objetais (ordem do conteúdo temático), a situações concretas dessa comunicação discursiva, ao grupo social (auditório, interlocutores), para: “[...] Em seguida, a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero” (Bakhtin, 2016a, p. 38).

Neste sentido, frisamos que, apesar da série de elementos que incidem no estilo, isto não significa dizer que este não possua abertura para a criatividade e para a inventividade. Pelo contrário: é na confluência dos fatores como estabilidade e mudança essenciais ao gênero,

conforme defende o Círculo de Bakhtin, que o estilo possui sua flexibilidade. Diante disto, Bakhtin ressalta que os gêneros são realizados inicialmente centrando-se nas “peculiaridades estilístico-composicionais” do sujeito, posteriormente o que determina essa composição e estilo será o teor valorativo dado ao conteúdo e ao sentido do enunciado naquela certa circunstância.

Em suma, “[...] só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão; esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós [...]” (Bakhtin, 2016a, p. 51). Conforme o autor, a emoção, os sentimentos, o juízo de valor, por exemplo, somente surgem no uso, no momento de realização concreta da comunicação discursiva e aí incidem pontos como estilo, forma composicional e conteúdo temático, configurando o gênero discursivo.

Como percebemos devido a profundidade da reflexão em torno do conceito de gêneros, os pensamentos de Bakhtin e o Círculo teve ampla aceitação em nosso contexto brasileiro de estudos e pesquisas. Para Bawarshi e Jo Reiff (2013, p. 15), a fecundidade no nosso cenário brasileiro sobre o conceito muito se interliga às “[...] implicações analíticas e pedagógicas dos gêneros de maneira a revelá-los como variáveis significativas na aquisição do letramento. [...]”. O gênero, nessa ótica, teria um viés pedagógico, de “didatização”, sobretudo na sua produção e recepção, cuja escola seria a principal agência desses letramentos (Rojó, 2009; Abreu et.al. 2010).

Em documentos governamentais, diversos conceitos de base bakhtiniana, como por exemplo, alteridade, relações dialógicas, ideologia/signo ideológico e contexto sócio-histórico-cultural estão presentes. Entretanto, a sugestão do trabalho com o texto por meio dos gêneros aparece sem maior profundidade de sua episteme, quiçá pelo teor e objetividade presentes e característicos da produção destes documentos. Apesar desta realidade, há uma verdadeira enxurrada dos termos implicados nos documentos governamentais, mesmo não se apresentando de forma transparente ao público ao qual se destina (diretores, coordenadores, docentes, sobretudo). Assim, embora o conceito de gênero possa incorrer em uma mistura nem sempre clara sobre suas delimitações entre campos teóricos e áreas (Rojó, 2005; Abreu, 2012), o que encontramos em todos esses documentos é o desejo de educar para uma formação cidadã por meio da cultura do escrito, em uma perspectiva do letramento (Bawarshi; Jo Reiff, 2013).

Neste ponto, sinalizamos um dos problemas de compreensão da obra do Círculo, e, quiçá, nossa maior crítica ao projeto de minimização do trabalho com gênero nas escolas ao associar a uma “didatização” para o letramento: o esquecimento dos outros elementos que constituem o próprio gênero. Conforme nos lembra Medviédev (2016, p. 196): “Cada gênero é

capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela”. Assim, é interessante ressaltarmos que a quantidade de gêneros vivenciados no contexto escolar não é garantia da qualidade e do efetivo letramento dos sujeitos.

Acerca desta compreensão errônea das potencialidades do gênero, nossa crítica parte da projeção dada em abordar o gênero sobretudo na sua forma composicional e mais especificamente na conjunção de aliar o estudo da língua/da gramática por meio de situações forçadas em um suposto letramento do gênero. Reduzindo, assim, o tratamento desse como já sinalizava Bakhtin (2016, p. 92): “Quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunicação discursiva”.

Portanto, a escola, enquanto principal agência de letramentos, deve primar em suas práticas de linguagem por uma educação linguística e crítica dos sujeitos por intermédio dos gêneros. Ainda neste sentido, o ambiente escolar deveria primar pela produção, circulação e recepção dos enunciados concretos e vivos da atividade humana. Deste modo, no contato com os gêneros desta esfera peculiar, os discentes também teriam a possibilidade de refletir sobre a própria linguagem e seus efeitos de sentidos.

Acerca disto, Bakhtin (2019, p. 43) afirma que: “[...] O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio [...]”. Conseqüentemente, ao compreendermos que um enunciado, cuja realização se dá por intermédio de gêneros e que possui como elemento fundante um projeto de discurso, de dizer, que se deixa revelar as intencionalidades do sujeito discursivo ao esperar uma ação igualmente responsiva do seu “ouvinte” / “leitor” / “interlocutor”, revela a dinâmica de vozes postas na cadeia enunciativa discursiva desse contexto.

Para isto, nossa proposta de análise é pautada em uma abordagem dialógica da linguagem somada à compreensão das comunidades de prática – conseqüentemente, do estudo do gênero relatório de estágio, pois defendemos a síntese feita por Medviédev (2016, p. 193): “[...] O significado construtivo de cada elemento só pode ser compreendido na relação com o gênero [...]”.

Isto posto, reforçamos que em todos os campos ou esferas de atuação da atividade humana existem “[...] instituições e organismos que orientam a maneira de usar essas práticas, com tradições, hábitos, normas e modelos que fixam em variados graus a estrutura dos textos,

sua função, as regras que devem adotar seus interlocutores, o poder que esses adquirem, etc” (Cassany; López-Ferrero, 2010, p. 2 – 3 – tradução nossa)<sup>35</sup>.

Nesta linha de pensamento, defendemos que os gêneros produzidos por discentes de EMI se encontram, portanto, no limbo da esfera profissional e acadêmica, pois em sua formação (espaço institucionalizado de transmissão de conhecimento, conhecimento sistemático, não se limitando somente ao espaço universitário) os estudantes têm contato com gêneros, vivências e práticas profissionais e acadêmicas (Montyn; Mazzuchino, 2017). No caso específico do gênero relatório de estágio no EMI, entendemos, de igual modo, que se encontra submerso em um processo de produção e de circulação do conhecimento, além da exposição de suas experiências, pois ao recuperar a vivência profissional e relatá-las, o discente deve respaldar suas ações ancorado em outra vivência, de igual relevância, a acadêmica, para justificar seus atos.

Em suma, o relatório de estágio por meio de sua estrutura composicional e propósitos comunicativos revela os elos dialógicos vivenciados pelas práticas (Fuza, 2016). Neste viés, entendemos e denominamos essa zona fronteira do campo de ação social de um grupo específico segundo uma esfera acadêmico-profissional.

Nossa percepção é que o gênero relatório de estágio merece mais atenção, sobretudo, se pensamos em práticas em contextos distintos (o EMI, por exemplo) do que é usualmente investigado (a universidade). Diante desta constatação, a análise deve se centrar e revelar as relações dialógicas entre os interlocutores e o enunciador, bem como descortinar como se articula a forma arquitetônica do gênero relatório de estágio sob tais condições. Portanto, o gênero relatório deve ser concebido como um excedente de visão por parte do enunciador, uma vez que, ao vivenciar sua experiência laboral por meio do estágio, no “produto final”, através do relatório, o sujeito tende a se distanciar e a narrar suas experiências sob a égide das forças centrípetas.

Dito isto, destacamos que, para Bakhtin (2015), as forças centrípetas e centrífugas imperam na orientação da nossa linguagem, estabelecendo as zonas de conflitos, revelando, de igual modo, as relações dialógicas por meio da autoria e/ou estilo exposto pelo sujeito discursivo. Tais forças, por um lado orientam o discurso para a formalidade, para a normatividade, evitando espaços de digressões, inventividade e inovações, reforçando o gênero como uma certa “camisa de força” (forças centrípetas); por outro, orientam o discurso para o externo, para as possibilidades discursivas e enunciativas (forças centrífugas).

---

<sup>35</sup> No original: “[...] instituciones y organismos que ordenan la manera de usar esas prácticas, con tradiciones, hábitos, normas y modelos que fijan en grados variados la estructura de los textos, su función, los roles que adoptan sus interlocutores, el poder que adquieren, etc.”

Como vemos, estamos diante da unidade e da heterogeneidade da língua, “[...] evidenciando o constitutivo movimento entre unificação, centralização das ideologias verbais, orientação a unidade e plurilinguismo real [...]” (Brait; Pistori, 2012, p. 380). Diante desta realidade, reforçamos o papel do destinatário/do interlocutor, visto que este ocupa uma determinada posição, exercendo sobre o sujeito discursivo – neste caso, o estagiário – suas coerções, “[...] construindo seu ponto de vista, suas crenças, por meio do contato com tantos outros enunciados [...]” (Sanches, 2009, p. 59).

Ademais, destacamos que no endereçamento da produção discursiva por meio do gênero relatório sempre ecoam vozes de coerção se pensarmos em uma possível liberdade textual. Neste sentido, Bakhtin reforça que em alguns gêneros - por intermédio das forças centrípetas no horizonte verboideológico partilhado entre locutor e interlocutor - há uma tendência a se construir certas amarras que minimizariam “a entonação” e o “gesto” no projeto de dizer do sujeito discursivo (Bakhtin, 2019). Sob este aspecto, podem ser citados: textos de ordem científica, de ordem jurídica e de ordem eclesiástica, por exemplo. Assim, seguindo o primado bakhtiniano e defendido pelo próprio Círculo, mesmo diante dessas forças, as marcas enunciativas dos sujeitos estão presentes, seja em maior ou em menor grau de exposição.

Em síntese, Bakhtin expõe que cada gênero em seu campo de comunicação discursiva orienta o ideal ou a concepção típica de destinatário que o gênero exige. No caso do gênero relatório, os destinatários/interlocutores podem ser os demais colegas de sala de aula, o orientador, o supervisor, o coordenador do estágio, um público distante (mas que tenha interesse na temática, pois podem ter acesso ao texto pelas plataformas digitais), dentre outros. Faz interessante pontuarmos que cada um destes é capaz de influenciar na produção escrita do sujeito discursivo.

Deste modo, cumpre-nos evidenciar que, em relação às características composicionais do gênero relatório, encontramos especialmente o caráter prescritivo e normativo sobre o que se deve escrever e como escrever. Basta centrarmos nossa lupa para a série de manuais ou tutoriais na *internet* sobre como dominar a escrita deste gênero ou outros de esferas distintas.

[...] Diferentemente da proposta de Bakhtin, a norma e os manuais entendem normatização como uniformização de padrões a serem seguidos, sendo que, quanto menos houver possibilidade de adequações ou mudanças, melhor. Basta atentar-se para as seguintes afirmações: ‘A consolidação de um padrão aceito por todos deverá evitar orientações conflitantes a orientandos inseguros, possibilitando maior qualidade no registro de observações científicas, técnicas e culturais’ (Sá et al., 1994, p. 15). Percebe-se o conflito de perspectivas: para Bakhtin, os gêneros apresentam enunciados típicos, mas não rígidos, sujeitos a adequações. Para a norma e os manuais, a normatização é um padrão rígido a ser seguido (Sanches, 2009, p. 43 – 44).

Pontuamos que as discrepâncias ocorrem justamente quando pensamos na flexibilidade inerente aos gêneros do discurso e a normatividade/padronização exigida nesses manuais que tendem a guiar a produção escrita, especialmente, de alguns gêneros da esfera acadêmico-científica. Determinados “modelos” para um jovem aprendiz ou um jovem produtor de textos podem, a princípio, apresentarem-se como guias que, aparentemente, resolverão por meio de uma “receita” o seu propósito comunicativo - que seria produzir um determinado gênero. Como salienta Sanches (2009), no espaço para a flexibilidade, a mutabilidade, inerente ao próprio gênero, para além da superfície de sua estrutura textual, estão imbricadas questões como: projeto enunciativo, campo aperceptivo, interlocutores que medeiam as práticas de letramentos em contextos específicos, posicionamentos axiológicos, entre outros fatores como já discorreremos ao longo deste estudo e se traduzem como potência pedagógica.

Ainda sobre as forças que incidem no gênero relatório de estágio, podemos visualizar que os embates de uma arena dialógica (relações de poder entre locutor e interlocutor) e as RD presentes como um todo revelam também na ordem de nível macro efeitos associados a orientações composicionais do gênero. Em outras palavras, as orientações, por intermédio de documentos institucionais ou normativas a nível de notações técnicas sobre a estrutura de um dado gênero, inegavelmente, acarretarão adequações com relação ao estilo e ao próprio tema, visando sempre estar de acordo com aqueles que dentro de uma dada comunidade atestam como válido o discurso proferido naquele gênero.

Ou seja, revelam-se relações de poder em uma via de mão dupla, no sentido da produção escrita discursiva a nível micro (na dinâmica de grupos intradiscursivos) e ao acessar ao nível macro na adequação do gênero e suas “formalidades”. Conforme evidenciam Valezi *et al.* (2018, p. 244), os relatórios possuem como propósito comunicativo participar justamente de uma “[...] exigência acadêmica. Sua função sociocomunicativa é semiotizar, por meio de estruturas linguísticas descritivas e narrativas, os resultados ou as ações desenvolvidas após uma atividade de trabalho relacionada às práticas languageiras acadêmicas [...]”.

Como uma ação de linguagem vivenciada no âmbito de formação, de capacitação dos sujeitos, o relatório possui ainda uma função avaliativa por parte de um dos interlocutores, demonstrando como este aspecto também pode moldar o projeto enunciativo dos estagiários. Neste ponto, cabe-nos reforçar que o gênero relatório deve ser também compreendido como um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma vez que é solicitado geralmente ao final dessa etapa de ensino, incidindo mais forças no projeto enunciativo do locutor pelo olhar avaliativo de seu interlocutor imediato e mediador do letramento, nas figuras como as do orientador e do supervisor do estágio (Príncipe, 2017; Valezi *et al.*, 2018).



Porém, reforçamos que, segundo Bakhtin (2018, p. 220), “[...] onde não há uma forma adequada à expressão imediata das ideias do autor tem-se de recorrer à refração dessas ideias no discurso de um outro [...]”. Ou seja, na busca de se revelar, de dizer, de narrar, de descrever suas vivências e/ou experiências há espaço para rupturas e marcas das relações dialógicas entre já-ditos presentes no gênero em tela.

Volóchinov (2018) enfatiza que o sujeito discursivo, no papel de autor do seu projeto enunciativo, integra em sua composição outra forma de enunciar, (re)elaborando outras formas sintáticas, estilísticas e composicionais para integrar ao campo de atividade de linguagem e, ao mesmo tempo, deixar sua marca, sua singularidade. Neste processo narrativo, o autor/sujeito discursivo recupera no discurso do outro, através de um processo alteritário, a representação necessária para refletir e refratar os discursos daquela determinada esfera de atuação discursiva.

Em síntese, o gênero relatório de estágio apresenta a preponderância das sequências descritiva e narrativa, porém o aprendiz analisa ainda as suas próprias ações por meio das experiências apresentadas. Este sujeito discursivo se transforma em outro para que, desta maneira, se represente sua relação homem-mundo, com vistas a aprovação de um terceiro, em especial, o orientador, o supervisor, o docente do estágio, por exemplo.

Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a ‘realidade da consciência’). Este é o primeiro grau de objetivação. Mas também é possível expressar minha relação comigo enquanto objeto (o segundo estágio da objetivação). Neste caso, minha própria palavra se torna provida de objeto e recebe uma segunda voz – a minha própria. Mas essa segunda voz já não lança sombra (de si mesma), porquanto exprime uma relação pura e toda a carne objetivadora, materializadora da palavra, foi cedida à primeira voz (Bakhtin, 2016b, p. 82).

Bakhtin expõe como é possível por meio da relação com o enunciado a revelação do próprio objeto, a relação com o campo aperceptivo e os co-enunciadores, além de demonstrar as marcas enunciativas desse sujeito que cria sua identidade na relação eu-outro. Em nosso caso, o relatório de estágio possui várias forças que incidem no projeto de dizer, no entanto, conforme salienta o primado bakhtiniano, em qualquer discurso encontramos RD, pois o discurso concreto é vivo.

### **Algumas considerações**

Nossa proposta, nesta reflexão, ao revisitar os conceitos teóricos e metodológicos usados em nossa tese de doutorado para a compreensão e análise do gênero relatório de estágio, é de, justamente, enfatizar a potência que há em um processo de educação linguística por meio

da pedagogia dos letramentos, tornando a apropriação/o aprendizado de um dado gênero não tão somente por sua estrutura, mas que nós docentes possamos apresentar toda carga que há em um gênero como o relatório de estágio para além de sua entrega para uma nota ou uma certificação.

Para além do reconhecimento do gênero em si (estrutura composicional, estilo e conteúdo temático), é pertinente e salutar compreendermos, de igual modo, como o gênero relatório em sua arquitetura revela sua peculiaridade em captar por meio de outros gêneros aspectos essenciais para uma organização heterodiscursiva do todo e que singulariza a ele próprio. Isto significa que os gêneros intercalados<sup>36</sup> presentes e introduzidos no gênero relatório captam em cada de seus contextos formas “[...] verbo-semânticas de assimilação de diversos aspectos da realidade [...]” (Bakhtin, 2015, p. 109) e colaboram na entrecostura das RD entre os já-ditos, seja na forma constitutiva ou na forma interlocutiva.

Na nossa conjuntura, associando o dizer do discente-estagiário sobre sua relação entre a teoria e a prática, ao discorrer sobre suas experiências, leituras e práticas de manejo com o conhecimento, entendemos que temos um levantamento de quais gêneros circundam suas “experiências prévias de letramento” (Fischer, 2007, p. 11). Em outras palavras, tais gêneros emergem e (com)provam, de igual forma, os vestígios/indícios de letramentos exigidos na sua formação.

Nesse sentido, frisamos que entendemos como singular o contexto de produção desses discentes por meio do gênero relatório de estágio devido à oportunidade de atuarem no mundo vivido, experimentando a “vivência única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide” (Ponzio, 2010, p. 21). Além disso, o próprio contexto peculiar da cultura do escrito instaurado ainda na educação básica, por meio de uma inserção acadêmico-profissional nas práticas de letramentos, traz a peculiaridade das RD desses sujeitos na construção da arquitetura daquele gênero.

Pontuamos ainda, como postula Bakhtin (2011), mesmo em gêneros cuja tendência seja a uniformidade, o sujeito costuma se revelar ao mostrar seu posicionamento axiológico, evidenciando, assim, as fugas por meio das forças centrífugas. Ou seja, mesmo na busca de uma suposta monologização sugerida quicá por documentos institucionais ou *templates*. Reforçamos e defendemos que é impossível pensar isso, mesmo diante de textos de cunho acadêmico, pois

---

<sup>36</sup> Bakhtin aborda a questão dos gêneros intercalados como uma das formas basilares e substanciais de recuperar a organização e a orquestração de vozes e outros gêneros por meio de um único gênero, no caso o romance. Em nossa compreensão, o gênero relatório de estágio cumpre essa noção ao trazer na sua carga textual outros gêneros e que colaboram a compor a ele próprio.

estamos sempre diante de uma alteridade constitutiva e de uma dimensão interdiscursiva instaurada, recuperando o já-enunciado por alguém.

## Referências

ABREU, K. F. Relações dialógicas no gênero relatório de estágio em comunidades de prática do Ensino Médio Integrado. **Tese** (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros/RN, 2021.

ABREU, K. F. Letramentos acadêmicos na educação básica: a singularidade do processo. In: BATISTA JÚNIOR, J.R. (Org.). **Cadernos de letramentos acadêmicos: caminhos na educação básica, travessias no ensino superior e experiências na extensão universitária**. 1ed.São Paulo: Parábola, 2022, v. 1, p. 12-25.

ABREU, K. F. Fundamentos constitutivos da linguagem na perspectiva bakhtiniana. In: OLIVEIRA, A.F.F.; FONSECA, C.L.C.; BESSA, J.C.R. (Org.). **Nas Trilhas do Pensamento Bakhtiniano: reflexões e estudos sobre discurso, cultura e ensino**. 1ed.Mossoró: Edições UERN, 2023, v. 1, p. 60-77.

ABREU, K. F., NUNES, C. B., RÊGO, I. A. A.; BARBOSA, M. DO S. M. F. (2022). Ecos dialógicos: as forças centrípetas no relatório de estágio no ensino médio integrado. **Ensino Em Perspectivas**, 3(1), 1–20.

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T.C. [Orgs.]. **Práticas de linguagem na esfera acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. 1. ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2016a.

BAKHTIN, M. M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: BEZERRA, P. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2016b, p. 71 – 107.

BAKHTIN, M. M. **O discurso em Dostoiévski**. In: BAKHTIN, M. M. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018, p. 207 – 310.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BARBOSA, V.F. Possíveis olhares para a relação linguagem e(m) trabalho na atividade de revisão textual. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 23, 2023, p. 1-18.

BAWARSHI, A. S.; JO REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2013.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. v. 1, n. 1, 1º sem. 2009, p. 142-160.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, 56 (2), 2012, p. 371 – 401.

CASSANY, D.; LÓPEZ-FERRERO, C. De la Universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. In: PARODI, G. **Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas**. Barcelona: Planeta Ariel, 2010, p. 347 – 374.

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

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. **Tese** (Doutorado em Linguística – Linha: Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FUZA, A. F. A escrita acadêmico-científica como prática social: diálogos com os discursos oficiais. In: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas, percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

GEGE. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 112p.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MONTYN, S.S.; MAZZUCHINO, M.G. **Lectura y escritura en la Universidad** – Prácticas discursivas. Córdoba: Comunic-Arte, 2017.

PAJEÚ, H. Diálogo e texto: possibilidades para escutar a alteridade nos estudos dos gêneros do discurso. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. **A alteridade como lugar de incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 275 – 290.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 09 – 38.

PRINCIPE, G. S. A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico. **Tese**. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (área de Linguagem e Educação). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2017.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, M. R.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184 – 207.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SANCHES, K. P. Relações dialógicas em artigos científicos: análise de um periódico de saúde e segurança do trabalho. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 13 – 32.

VALEZI, S. C. L.; ABREU-TARDELLI, L. S.; NASCIMENTO, E. L. O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, 2018, p. 241 – 272.

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

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

## A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA EM ARTIGOS DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO 8º ANO

Maria Elenimar Bezerra  
Nara Karolina de Oliveira Silva  
Emanuel Mateus da Silva  
Joseilda Alves de Oliveira

### Diálogos iniciais...

Em seus escritos, Bakhtin compreende que a participação ativa no mundo se dá pelas relações de interação com o(s) outro(s). E essa interação acontece por meio da linguagem em suas diversas manifestações (oral, escrita, visual, gestual, dentre outras). Assim, considerando a perspectiva bakhtiniana, compreende-se que a diversidade de gêneros (que permite as muitas formas de expressão - com estruturas e finalidades diferentes) e a posição hierárquica ocupada pelo sujeito que enuncia e pelo destinatário irão determinar não só a construção do enunciado em seus aspectos estruturais, mas vão servir também para expressar marcas da individualidade daquele que enuncia, isto é, traços de autoria.

Na esfera escolar, campo de nosso interesse, são solicitados aos estudantes a elaboração de diversos gêneros. No que se refere aos textos produzidos na modalidade escrita da língua, queremos crer que a construção de uma voz autoral por parte dos estudantes nem sempre se dá a partir de um movimento prazeroso, sobretudo no momento da primeira escrita, como nos mostra o estudo de Dalmaschio e Ursine (2020)<sup>37</sup>. Além disso, acreditamos que, em alguns casos, por não terem a consciência de que “se autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)” (Faraco, 2020, p. 56) e com elas estabelecer um diálogo, os estudantes não se consideram autores dos textos que produzem.

Diante disso, como professores e pesquisadores preocupados com o ensino de língua portuguesa, com a produção de textos e com a formação de estudantes competentes discursivamente, capazes de se assumirem e se reconhecerem autores dos textos que produzem, partimos das seguintes inquietações: i) como os estudantes constroem uma voz autoral na escrita do gênero artigo de opinião?; ii) a capacidade argumentativa pode influenciar na construção do movimento autoral? Assim, objetivamos, no presente capítulo, analisar como

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6700/4931>>. Acesso em: 14 de Ago, 2023.

estudantes do 8º ano constroem uma voz autoral no gênero artigo de opinião, procurando observar como a capacidade argumentativa pode colaborar e/ou influenciar no movimento de autoria.

Para essa empreitada, apoiamo-nos teoricamente nos escritos de Bakhtin (2011; 2016; 2017) e de comentadores do Círculo, tais como Faraco (2009; 2020) que discute autoria e em estudos de autores como Perelman e Olbstreet-Tyteca (2014) e Souza (2008), que discutem sobre argumentação. Estabelecemos diálogos também com Geraldi (2017), Suassuna (2021), dentre outros que trazem contribuições sobre a produção textual na escola.

A relevância deste estudo consiste no pressuposto, segundo o qual as atividades de produção textual no ensino fundamental, de gêneros da argumentação, como é o caso do artigo de opinião, são importantes para que o estudante desenvolva as competências discursivas de forma que possa deixar marcada sua voz, seja capaz de autorar. Assim, parece-nos indispensável orientar a produção de textos na escola prezando a potencialidade dos posicionamentos axiológicos, sobretudo, quando se considera a necessidade de orientação para que esses estudantes aprendam a se posicionar argumentativamente e a defender seu posicionamento.

Este estudo configura-se como uma investigação de natureza qualitativa que se reporta a um *corpus* composto por dois textos, mais especificamente de artigos de opinião produzidos por estudantes do 8º ano de uma escola pública no interior do Rio Grande do Norte/RN. Os textos selecionados foram coletados em sala de aula a partir do cotejo de textos.

Em sua estrutura organizacional, nosso texto comporta, além dessa seção introdutória, em que contextualizamos a proposta de estudo, uma seção de fundamentação teórica, em que apresentamos uma breve discussão acerca dos princípios teóricos centrais que orientam nosso estudo; a seção de análise, na qual iremos evidenciar a construção da voz autoral e a influência da capacidade argumentativa no movimento de autoria em produções textuais de estudantes do 8º ano; e, por fim, as considerações finais, em que apresentaremos os resultados sobre a proposta aqui apresentada.

## **1 Produção textual do gênero artigo de opinião: da argumentação às marcas de autoria**

O ato de escrever, ou melhor, de se apropriar de um dito e dizer de outro jeito é essencial à vida humana. A todo instante alguém se responsabiliza pelo que disse nas mais diversas situações discursivas. Isto posto, automaticamente, terá, de maneira ativa, contribuições desse ou daquele discurso como ponto de partida para a formação de um novo dizer pois, como afirma

Bakhtin (2016), os enunciados estão em uma corrente de diálogo e são sempre retomados e ressignificados em nossos discursos.

Dessa forma, a apropriação de outras vozes, de outros discursos, torna-se necessária na construção de posicionamentos, tendo em vista que o sujeito “vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (Faraco, 2009, p. 84). Ou seja, as palavras do outro tornam-se palavras minhas, recebem uma nova valoração. Portanto, é nesse contato com as outras vozes que o sujeito constrói sua voz singular, única e irrepetível, isto é, deixa sua marca, seu estilo individual de se expressar através das palavras.

Nesse contexto, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, essas marcas individuais são chamadas de autoria. Assim, para Bakhtin (2011), podemos falar de dois vieses, no que diz respeito à ação de autorar, podemos nos reportar ao autor-criador e ao autor-pessoa. Sobre isso, Faraco (2009, p. 90-91, grifos do autor) explica que *autorar* “[...] é assumir uma determinada posição axiológica, determinada voz social”. Nessa mesma perspectiva, não podemos encontrar uma *face* em um enunciado, encontramos um autor-criador, ou seja, alguém que assume uma posição ou uma voz social (Bakhtin, 2011). Então, esse autor-criador é construído pelo escritor, no caso, o autor-pessoa; com o intuito de assumir um posicionamento, ou melhor, uma posição autoral para se apropriar e, concomitantemente, refratar uma voz social que até então não era assumida pelo autor-pessoa, isto é, “ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo” (Bakhtin, 2011, p. 13, grifo do autor).

Dessa forma, a solicitação para assinatura de um pseudônimo na produção do artigo de opinião na sala de aula (ver nos textos em análise) representa a presença de um sujeito inserido na realidade proposta da produção textual que defenderá suas ideias com base naquela voz social que o pseudônimo representa e, conseqüentemente, assumirá uma posição axiológica reportada à voz social assumida naquele instante, chamado de autor-criador.

Por isso, compreendemos que a produção textual em sala de aula pode vir a representar uma forma de interação, de dialogismo no que se refere à autoria; uma vez que há um jogo dialógico, já que o sujeito se constitui na e pela linguagem, nas diferentes relações de interação que estabelece com o(s) outro(s) por meio de diferentes gêneros (Bakhtin, 2016) e, conseqüentemente, gera diferentes manifestações, construções de autoria (Bakhtin, 2017).

À vista disso, é recorrente o autor assumir uma posição, de forma particular, para se manifestar diante de tantos dizeres. Na escola, em se tratando das aulas de produção textual, esses tantos dizeres que se manifestam para constituição do dizer do estudante-autor são representados pelas leituras feitas de textos do mesmo gênero do qual será solicitada a produção

(Rodrigues, 2001), ou de outro gênero, quando necessário. Essas leituras sob a orientação do professor e a maneira como a solicitação é endereçada ao estudante, sujeito ativo na construção de sentido, podem contribuir com o processo autoral, pois o aprendiz terá mais possibilidades de manifestar o seu dizer se tiver leituras sobre a temática e também a mediação do professor durante todo o processo de produção do texto.

Nesse sentido, Sobral (2009, p. 61) nos aponta que “falar de autor no âmbito do Círculo implica pensar no contexto de ação dos sujeitos, e nas complexas tarefas que realizam ao enunciar”. Isto é, o contexto proposto, a partir da interação, do princípio dialógico, mais especificamente, da relação com o outro, incidirá sobre o efeito autoral.

Assim, a depender da proposta lançada ao estudante, a autoria poderá ficar comprometida, ou não. Isso vai depender das condições reais de produção apresentadas, ou seja, do professor trabalhar as atividades de leitura e de produção textual como práticas significativas, assim como menciona Oliveira *et al.* (2020, p. 119) “[...] a palavra, o texto só tem sentido, significação viva, se responder à situações sociais de sua existência”. Ou seja, se as atividades forem desenvolvidas de forma que o estudante compreenda a funcionalidade da língua e a prática de produção textual como uma forma de se posicionar no mundo (Rodrigues, 2001).

Nesse sentido, para que ocorra interação e, conseqüentemente, responsividade é necessário a presença de contextos reais, ou seja, conduzir o produtor de texto por um caminho que o faça realizar a produção atendendo a fatores exigidos para aquela construção textual, como: endereçamento, conhecimento do gênero, conhecimento da temática e convenções linguístico-gramaticais necessárias para a obtenção de êxito ao que foi proposto produzir, como menciona Suassuna (2021). E, ainda, que nesse percurso deixe marcas de subjetividade e de sua singularidade enquanto sujeito produtor de textos escolares que pode marcar seu posicionamento na sociedade através do seu dizer.

Isto posto, a mediação do professor torna-se imprescindível nesse percurso, visto que esta deve ultrapassar as orientações de cunho linguístico-gramatical, como mencionado por Oliveira, *et. al* (2020, p. 121)

Quando se trata da ação do professor diante da produção de texto em sala de aula, entendemos que o papel da mediação deve ter como propósito provocar reflexões e compreensões sobre o dizer do aluno/produtor, não se limitando, pois, à mera atividade de revisão gramatical, como habitualmente ocorre em aulas de língua portuguesa.



Diante disso, percebe-se que a mediação do professor deverá ultrapassar as indicações dos conhecimentos linguístico-gramaticais, fazendo com que o estudante consiga refletir sobre o seu dizer, seu posicionamento enquanto autor do texto e os possíveis diálogos que sua produção textual poderá provocar. Para Geraldi (2017, p. 494), “[...] o docente deve ser capaz de ouvir o outro, o aluno. [...] ser capaz de se colocar à disposição do outro para que ele faça seu percurso discursivo”. Dessa forma, talvez, o docente possa criar condições para que o estudante se aproprie da escrita como um processo interlocutivo e o faça compreender que esse processo de elaboração do dizer, ao dialogar com a palavra de outrem, exige também sua palavra, seu posicionamento axiológico. Desse modo, “[...] qualquer texto tem, como seu ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma *posição autoral*” (Faraco, 2009, p. 90, grifo do autor). Logo, os textos argumentativos podem surgir como alternativas para o estudo desse conceito, da posição autoral.

Nesse viés argumentativo, “a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 149-150), ou seja, demonstrando que a argumentação permeia todas as formas de expressão discursiva, estando presente de forma inerente em cada uma delas. Nessa perspectiva, a escola precisa trabalhar essa consciência no estudante, levando-o a compreender a presença da argumentação em todo e qualquer discurso. Obviamente, deixando claro que sua presença é mais fortemente marcada naqueles discursos que são pensados para persuadir o interlocutor.

De acordo com Souza (2008), a argumentação é intrínseca ao discurso, inseparável e engloba fatores sociais, históricos e discursivos presentes na concretização das ideias formuladas pelos interlocutores durante seus processos comunicativos. Por conseguinte, pode-se considerar a argumentação como um atributo permanente na linguagem, independentemente do contexto comunicativo, sendo natural a qualquer tipo de gênero discursivo.

Nesse sentido, compreendemos que a argumentação se manifesta nas interações entre os sujeitos organizados em sociedade através da linguagem, ou seja, é a forma como os indivíduos se posicionam diante de um discurso, já que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso) [...]” (Bakhtin, 2016, p. 25, acréscimo do autor, supressão nossa). E essa reação responsiva acontece de forma estruturada para que o propósito comunicativo seja atingido.

Reconhecemos que em todas as situações comunicativas a argumentação está presente, uma vez que, na construção do enunciado, o produtor deve “pensar os argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 18), apenas através dessa abordagem é possível exercer

influência sobre o outro. Entretanto, é inegável que certos textos apresentem características argumentativas mais elaboradas, visto que são produzidos com o objetivo principal de persuadir alguém por meio da linguagem (Rodrigues, 2001), a exemplo do gênero em estudo, o artigo de opinião.

Assim, entendemos que é nesse jogo de palavras, na articulação das vozes, na seleção dos argumentos, nas tomadas de decisões que o sujeito vai constituindo sua autoria. Diante disso, podemos dizer que a apropriação de um já dito e a relação ativa na transmissão do discurso alheio são marcas autorais do sujeito produtor (Bakhtin, 2011).

Podemos compreender, portanto, que os argumentos articulados para construção de um enunciado, seja ele oral ou escrito, serão válidos e consistentes se pensados no contexto em que serão enunciados, por isso, faz-se necessário que o enunciador conheça o enunciatário para definir que teses defender e quais técnicas argumentativas utilizará, visto que para convencer é preciso saber que interlocutor ou que auditório o discurso procura influenciar (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014).

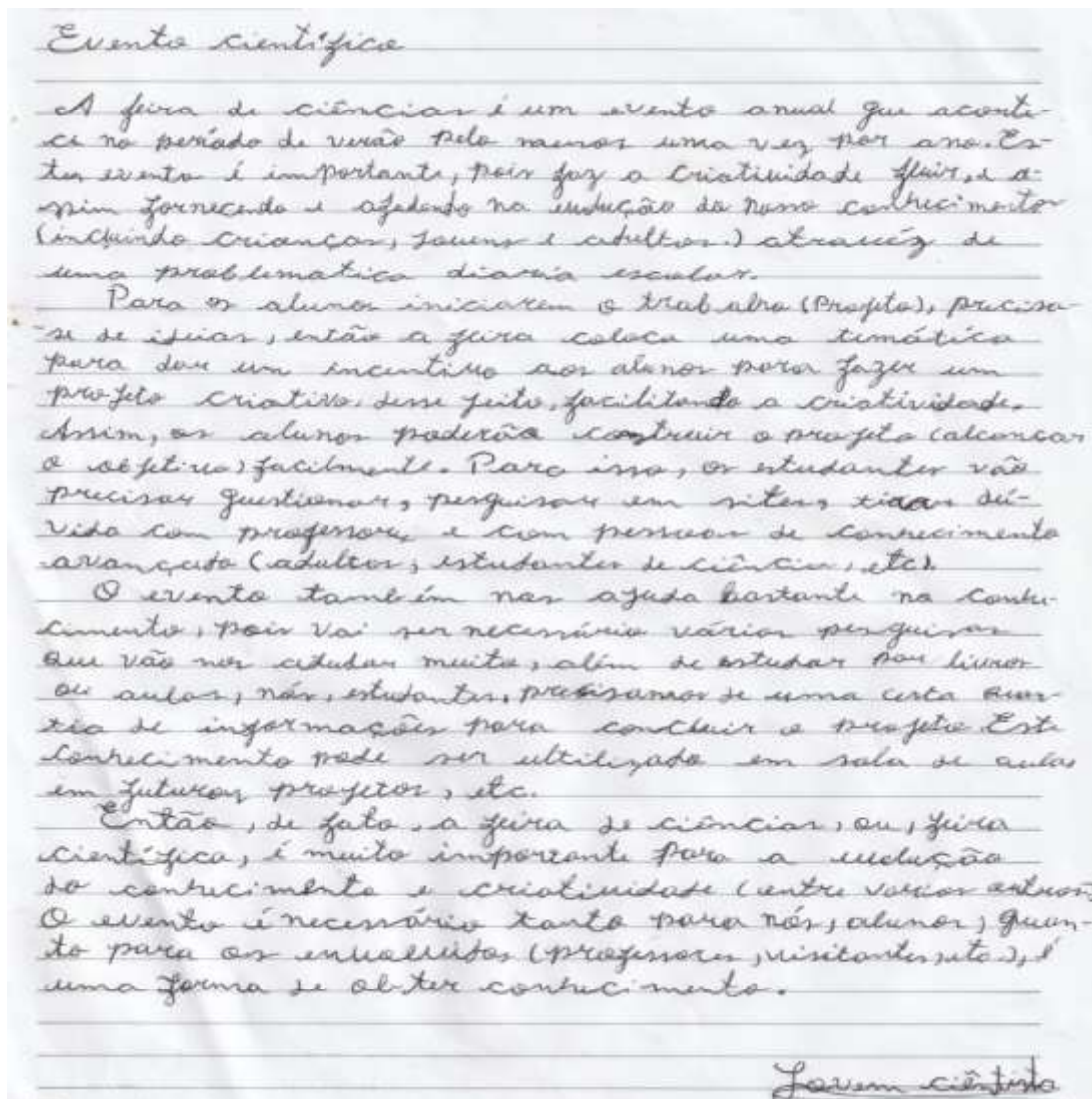
Nesse sentido, entendemos que na produção do gênero artigo de opinião o produtor enunciador deve levar em consideração os argumentos e as técnicas argumentativas que serão utilizadas para defesa de suas teses, sempre tomando como base o interlocutor, tendo em vista, que o objetivo é sempre o persuadir (Rodrigues, 2001). Além disso, no que se refere à autoria, os argumentos que incorporam o texto e a relação que o sujeito produtor estabelece com eles vão moldando e constituindo o movimento de uma voz autoral.

## **2 A construção da voz autoral em artigos de opinião de estudantes do 8º ano**

Os textos coletados resultaram de uma proposta de produção textual do gênero artigo de opinião com uma turma de 8º ano, na qual os estudantes desenvolveram uma atividade a partir da leitura de mundo e das leituras orientadas pela professora sobre as Feiras de Ciências. A escolha pela temática se deu por esta fazer parte do contexto de realidade dos estudantes, visto que a escola participa anualmente desse evento. Desse modo, a proposta de atividade realizada atende a uma situação de produção textual com função social, o que pode proporcionar ao estudante-produtor uma maior capacidade de argumentação e propriedade para dizer o que quer dizer. Nesta seção, apresentamos as análises a respeito da autoria nos textos produzidos pelos estudantes-produtores.

## Texto 01

Imagem 1: Artigo de opinião do estudante-autor 1.



Fonte: Arquivo dos autores (2023)

Observando a produção do estudante, percebemos que ele anuncia a temática que será debatida logo no primeiro parágrafo do texto, deixando marcado seu posicionamento em relação ao evento o qual servirá de tema para discussão, ao expressar que “o evento é muito importante”. Essa posição assumida pelo estudante representa uma valoração positiva sobre o evento. O uso do advérbio de intensidade “muito”, junto ao adjetivo “importante”, assume e intensifica a carga valorativa atribuída pelo estudante-autor do texto à feira de ciências.

Na sequência, o dizer expresso “pois faz a criatividade fluir” reforça, com a presença do operador argumentativo explicativo “pois”, seu posicionamento em defesa da Feira de Ciências, apresentando uma explicação para justificar seu dizer. E, na sequência, o dizer do estudante manifesta a expressão “e assim”, uma escolha linguística argumentativa que revela as ideias de

soma e de conclusão para seu projeto de dizer, que, por sua vez, revela marcas da construção de uma voz autoral.

Ainda no primeiro parágrafo, o dizer “evolução do nosso conhecimento” expressa uma avaliação socioavaliativa da Feira de Ciências e aponta para indício de autoria ao fazer a escolha pelo pronome possessivo “nosso”, deixando sua marca discursiva, enfatizando que o autor tem boas razões para dizer aquilo que diz (Rodrigues, 2001). Pode-se dizer, então, que o indício de autoria presente no texto do estudante-autor, pelo viés do pensamento bakhtiniano, é um acontecimento mediado pela atividade da existência humana, pois ao escrever seu artigo, agiu em uma situação concreta organizada em torno de práticas sócio-históricas (Bakhtin, 2011).

Já no segundo parágrafo, o estudante-autor se distancia do texto, impessoalizando o dizer em momentos como “precisa-se”, “os alunos poderão”, “os estudantes vão precisar”, ocorrendo, nesse caso, o apagamento do autor-pessoa (Bakhtin, 2011). No final do parágrafo, o autor do texto ao dizer que os estudantes irão pesquisar em *sites* e com “professores, pessoas adultas e estudantes de ciências”, coloca esses sujeitos no discurso como voz de autoridade (Perelman; Olbstreet-Tyteca, 2014), visto que para um estudante de ensino fundamental, um professor, uma pessoa adulta ou um estudante que cursa faculdade de Ciências se constituem autoridades no assunto por terem conhecimentos mais aprofundados e já serem pessoas com maior aceitação em seus discursos.

No terceiro parágrafo, ao fazer escolha pelos operadores argumentativos, “também”, “pois” e “além de”, o estudante-autor reforça seu posicionamento em relação ao evento, deixando marcado seu ponto de vista sobre um assunto socialmente relevante e ainda justifica sua posição apresentando uma sequência de motivos que fazem com que esse acontecimento, no seu ponto de vista, seja considerado uma construção de conhecimentos que podem auxiliar os estudantes do ensino fundamental em futuras pesquisas.

No mesmo parágrafo, entrelaçado aos argumentos na arquitetônica do texto, o estudante-autor vai deixando suas marcas, dando indícios de autoria no texto. Quando, por exemplo, expressa “o evento nos ajuda”, “vão nos ajudar” e “nós, estudantes”, as marcas discursivas representadas aqui evidenciam marcas autorais no texto. Na expressão *nós*, que acompanha o substantivo estudantes, percebemos na estrutura de um “nós” que se constitui como um “eu + tu”, os movimentos dialógicos de engajamento do leitor ao discurso do autor (Rodrigues, 2001). Desse modo, assumindo uma posição autoral a partir da relação estabelecida entre o autor com o tópico e seu leitor (Sobral, 2009).

Na sequência, o estudante-autor utiliza o verbo “precisamos”, primeira pessoa do plural, que para Rodrigues (2001), apresenta marca de autoria, visto que se trata de uma forma

de chamar o leitor para o texto, numa tentativa de engajá-lo no seu ponto de vista, na relação estabelecida entre o autor e o interlocutor. Desse modo, esse engajamento também funciona como recurso de autoridade, pois se trata do autor do texto e deste ter razões para dizer Rodrigues, 2001).

No último parágrafo do texto, o estudante-autor conclui sua produção reforçando seu posicionamento. Ele faz o acabamento do texto mencionando que, de fato, a Feira de Ciências é importante e necessária para os alunos, para os professores e para o público visitante. Em seguida, afirma que a feira é uma forma de todos construírem conhecimento.

Nesse sentido, percebemos que o estudante deu forma ao conteúdo, recortando e organizando esteticamente os eventos da vida na elaboração do seu texto, a partir do seu viés valorativo. Isso nos lembra que, como todos os conhecimentos humanos, essas posições axiológicas são construídas nas interações com os discursos de outrem, assim, “nossos enunciados expressam a um só tempo a palavra do outro e a perspectiva com que a tomamos” (Faraco, 2009, p. 86) e que, por mais que assumam um estilo particular e singular de cada indivíduo, continuam a apresentar, constitutivamente, o que Bakhtin (2011) chama de caráter dialógico da linguagem humana.

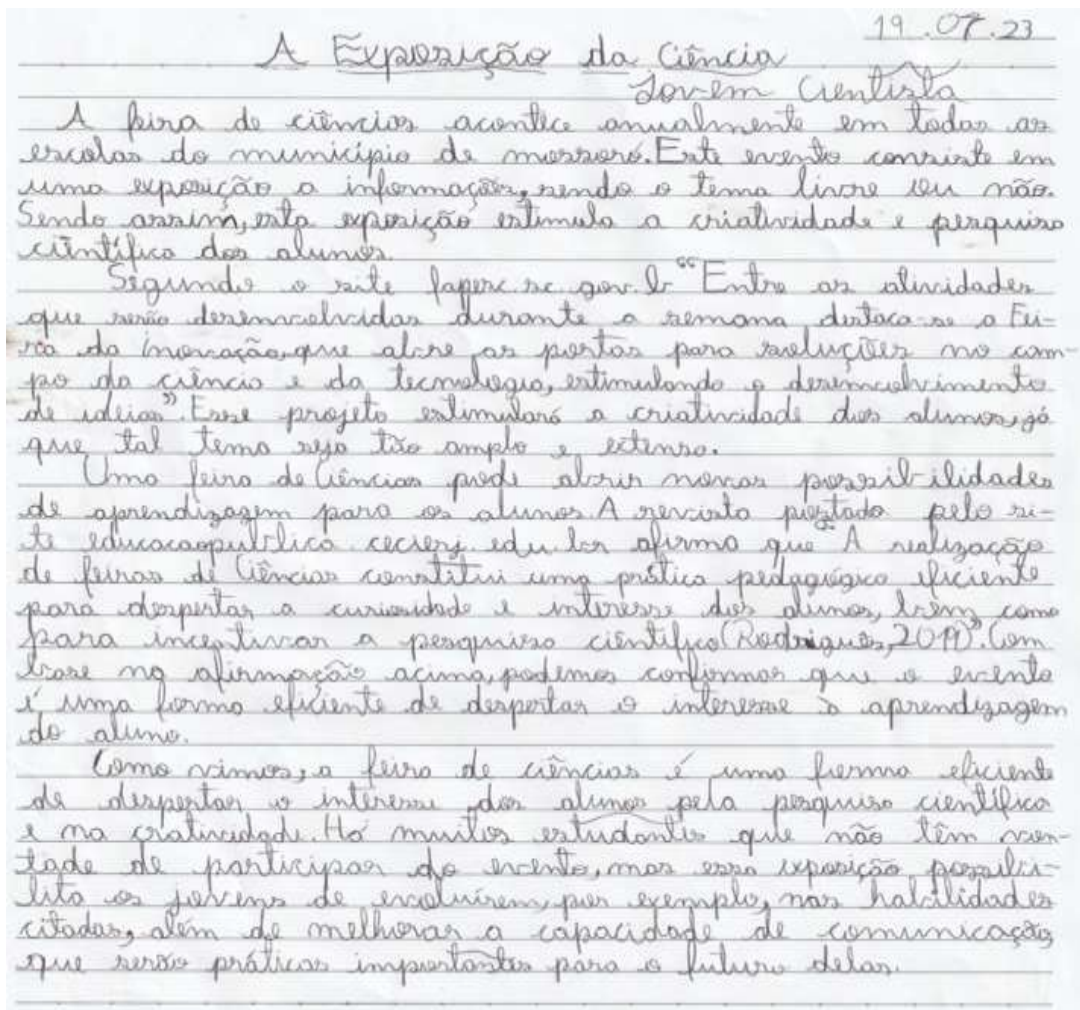
Assim, considerando a perspectiva dialógica e ideológica bakhtiniana da linguagem, entendemos que os elementos temporais no discurso mostram a posição de valor expressa em um enunciado que está situado em um determinado espaço-tempo. Isso demonstra que a autoria carrega uma subjetividade que vincula o discurso a uma época específica, demonstrando assim, uma singularidade em seu dizer (Bakhtin, 2011). Observemos, na produção abaixo, a seguinte passagem: A feira de ciências acontece “anualmente” em todas as escolas do município de Mossoró.

Quando olhamos para o fragmento do texto, por exemplo, vemos que é determinado por um dizer associado a uma temporalidade: presente, marcada no texto pelo advérbio “anualmente”. Acreditamos na hipótese de que essa temporalidade associada ao discurso está marcada no texto do estudante porque ele seguiu uma regularidade pela proposta de redação. A admissão de um discurso que se inscreve na mesma temporalidade que foi marcada a proposta denuncia que o estudante-autor inscreve seu dizer fundamentado em um discurso previamente estabelecido, do qual ele não se afasta, uma vez que estão em processo de avaliação.

Ainda no primeiro parágrafo, observamos que o estudante-autor faz uso dos conectores “Este” e “Sendo assim”, não só para retomar um assunto anterior e uma consequência ou resultado da situação anterior, mas também para expor um posicionamento axiológico, um ponto de vista sobre a Feira de Ciências.

## Texto 02

Imagem 2: Artigo de opinião do estudante-autor 2.



Fonte: Arquivo dos autores (2023)

Na construção dos parágrafos do desenvolvimento, também é possível notar indícios da construção de uma voz autoral do estudante, quando ele mobiliza um discurso já institucionalizado pela imprensa, “páginas da internet”, com a finalidade de embasar a tese que está sendo defendida, para em seguida expressar uma posição compreensiva sobre o discurso do outro, o que faz revelar que o estudante não só cita, mas estabelece uma relação ativa com a voz do outro (Bakhtin, 2017). Ou seja, traz vozes sociais para seu texto e, concomitantemente, não se assujeita apenas em copiar essas vozes que circulam na sociedade, ele vai além e, dessa forma, deixa sua marca autoral, pois consegue participar da interação de vozes de uma forma única, singular e particular.

Além disso, os recursos linguísticos “segundo”, no parágrafo 2, e “afirma que”, no parágrafo 3, empregados para introduzir uma fonte ou referência que sustentam o argumento

apresentado, também constituem um movimento de tomada de decisão daquele que escreve (Bakhtin, 2011). O emprego dos discursos veiculados na mídia transforma-se em fundamentos de autoridade, conferindo um impacto de autenticidade ao discurso do autor. A autoria é, assim, desvelada pela participação dos estudantes na rede dialógica dos discursos alheios, resgata para conferir credibilidade à sua própria afirmação.

Na construção do terceiro parágrafo, o estudante-autor apresenta um posicionamento acerca da importância da Feira de Ciências para a aprendizagem dos alunos e, para embasar o seu dizer, seleciona, mobiliza e cita uma voz de autoridade e com ela estabelece uma relação de concordância, como se pode observar na passagem: “com base na afirmação acima, podemos confirmar [...]”. Isto posto, “todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito [...], confirma, procura apoio etc.” (Faraco, 2009, p. 59, acréscimo do autor). Desse modo, o diálogo com as vozes de autoridade e a atitude responsiva do estudante perante ao dizer alheio revelam aspectos de autoria.

Quanto às técnicas argumentativas utilizadas pelo estudante, podemos perceber que o autor apresenta informações provenientes de *sites* para embasar seus argumentos, conferindo maior confiança ao texto, a partir de “citação de fontes”. Ao mencioná-las o estudante busca fortalecer suas suposições ao apoiá-las em dados externos de especialistas, fazendo uso do argumento de autoridade, ou seja, “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 348).

Por fim, o estudante-autor faz um fechamento ao texto suscitando um apanhado geral de toda a discussão, através do termo “Como vimos”, para, em seguida, apresentar os benefícios da participação na Feira de Ciências. E aponta motivação para suas solicitações, justificando que o tema amplo da exposição estimulará a criatividade dos alunos. Assim sendo, “compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto” (Faraco, 2009, p. 42).

Diante disso, fica evidente o princípio de que a autoria vai se constituindo mediante o gênero (Bakhtin, 2017). A produção analisada revela que a mobilização das vozes alheias não se configura como um apagamento da voz do estudante-autor, mas um meio que ele utiliza para argumentar e/ou afirmar o seu dizer. Nesse sentido, compreendemos que na escrita do artigo de opinião, o estudante vai constituindo uma voz autoral em diálogo ativo com o dizer do outro.

### **Considerações de um acabamento provisório**

No decorrer deste estudo, buscamos analisar como os estudantes do 8º ano constroem uma voz autoral no gênero artigo de opinião, procurando observar como a capacidade de argumentar pode colaborar e/ou influenciar o movimento de autoria. E, dessa maneira, tendo em vista as análises das produções textuais selecionadas para este estudo, constatou-se que há construção autoral dos estudantes no gênero artigo de opinião, uma vez que a arte de argumentar, através da interconexão dos recursos linguísticos com a vida social, colabora para a demarcação do dizer desses estudantes-autores.

Sobre isso, responderemos às indagações a seguir como forma de demonstrar como aconteceu o processo autoral nas produções analisadas.

Em relação à primeira pergunta, sobre como os estudantes constroem uma voz autoral na escrita do gênero artigo de opinião, foi constatada a utilização de diversos marcadores que revelaram indício de autoria, como: advérbios de intensidade para aumentar a carga valorativa ao dito, operadores argumentativos explicativos e conclusivos para justificar e finalizar o dizer, pronome possessivo para expressar uma avaliação, associação do dizer a uma temporalidade, uso de conectores para retomar assunto, assim como para expor um posicionamento axiológico frente à temática, atravessamento da voz do outro no discurso, movimento dialógico de engajamento e utilização de discursos alheios para conferir credibilidade à própria afirmação.

Já como resposta à última pergunta, sobre a capacidade argumentativa pode influenciar na construção do movimento autoral, foi verificada que essa prática pode ser influenciadora no processo de autoria, tendo em vista que ao ser explorada, possibilitou aos estudantes a participação efetiva desses em um evento da vida, a Feira de Ciências, no momento da elaboração do texto. Com isso, conseguiram deixar marcas na construção de uma voz autoral. Isso torna-se possível, quando os discentes são instigados a se posicionarem, sejam utilizando termos que evidenciam o ponto de vista deles (advérbios, operadores argumentativos e pronomes possessivos) ou quando utilizam discursos alheios para atribuir autenticidade no que afirmam e, dessa forma, conseguem construir um diálogo ativo com o dizer do outro.

Isto posto, revela que o ensino de produção textual com foco na argumentação pode ser uma possibilidade para a construção da autoria de alunos iniciantes, uma vez que o gênero textual colabora e influencia nesse processo. Vale salientar que a mediação do professor torna-se imprescindível, pois será a partir dela, assim como das escolhas que realiza por meio das atividades propostas e da forma como dialoga com o aluno que a voz autoral desse sujeito será despertada e, conseqüentemente, construída.



## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1a ed. 1a reimpressão. 2019. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DALMASCHIO, L.; URSINE, L. M. Produção de texto: em busca da construção da autoria. **Fólio- Revista de Letras**, v. 12, nº 1, jun./jul. p. 1247- 1269, 2020.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2020, p. 37-60.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2022.
- GERALDI, J. W. **Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa**: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista realizada por Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. **Diálogo das Letras**, v. 06, n. 01, p. 490-496, jan./jun. 2017.
- OLIVEIRA, J. A. de, ALVES, W. M, BESSA, J. C. R. **e-escrita** Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.11, n. 1, janeiro-junho, 2020.
- PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão e tradução Eduardo Brandão]. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo**: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009.
- SOUZA, G. S. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. R.; SAMPAIO, M. L. **Linguagem, discurso, cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros – RN: Queimabucha, 2008.
- SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2021. p. 119-134.

## **A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DE UM CASO DE ENSINO: UM OLHAR EM PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Franciclébia Nicolau da Silva

José Cezinaldo Rocha Bessa

### **Introdução**

Este capítulo parte da compreensão de que a produção de conhecimentos sobre ensino, especialmente acerca do ensino de língua materna (nosso campo de estudo), ancorada nas contribuições teórico-metodológicas oferecidas pela teoria bakhtiniana, constitui um exercício relevante e oportuno. Muitos pesquisadores e estudiosos, seja do campo da linguagem, seja da área da educação, têm contribuído para a confirmação do quanto produtivo pode ser o diálogo entre Bakhtin e a sala de aula. Inserindo-nos nessa perspectiva, propomo-nos a compartilhar aqui os resultados de um estudo em que, fundamentados em concepções bakhtinianas, abordamos possibilidades investigativas no que diz respeito à identidade do professor de língua materna.

Na direção de contribuição acima sublinhada, seguimos o caminho da escuta como lugar do diálogo (Ponzio, 2010), um lugar que nos permite (re)pensar a relação do professor de língua materna com seus-outros (os alunos) no processo de comunicação discursiva (Bakhtin, 2016) que se instaura no espaço da sala de aula. Interessa-nos, mais especificamente, escutar a voz do professor de língua materna, com vistas a refletir sobre/com as vozes que o constituem e o fazem (re)significar suas experiências docentes.

Compartilhamos, pois, da necessidade de construir o que Nóvoa (2007) designou como “[...] uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade” (p. 8). Nesse sentido, entendemos ser preciso, para este fim, oportunizar aos professores modos organizados de construção de um autoconhecimento, ainda hoje caros, tanto aos professores quanto às pesquisas que tenham a voz destes como fonte de investigação.

Consideramos ser essa uma questão fundamental, uma vez que, conforme apontam França e Prado (2016), as nossas experiências docentes “[...] estão empobrecidas, esquecidas e desvalorizadas [...]” (p. 311), o que fortalece, portanto, nossa vontade de colaborar com outros modos de investigação que tenham como propósitos a produção desse autoconhecimento e, claro, a transformação do cenário a que França e Prado (2016) se referem.

Diante disso, encontramos, na perspectiva dialógica depreendida das ideias do Círculo de Bakhtin, o lugar do diálogo com as vozes constitutivas do dizer de si e sobre si de um professor de língua materna, sujeito colaborador da pesquisa a ser publicizada<sup>38</sup> neste espaço. Reforçamos, pois, a compreensão de que, no processo de narrar sobre si-outros, o professor “[...] vai se descobrindo professor [...] descobrindo e abrindo caminhos pela Educação enquanto estuda, pesquisa e trabalha [...]” (Prado, 1992, p. 2). No processo de escrita da narrativa (espaço-tempo das vivências organizadas), como proposto na investigação desenvolvida, podemos perceber realidades e sentidos valorados pelos sujeitos à época dos acontecimentos.

Acreditamos que as narrativas possibilitam manifestações das subjetividades encontradas nos dizeres e nas (re)significações em relação às ações próprias e aos outros sobre os quais enunciam. Tentamos, dessa forma, contribuir também para o cenário de pesquisas em educação ancoradas em uma metodologia narrativa, em diálogo com a perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, que tenham como ponto de partida – para a produção do conhecimento sobre o ensino (de língua materna) – produções discursivas de cunho narrativo/reflexivo com professores.

Isso posto, apresentaremos, neste texto, um percurso de análise de uma das práticas de linguagem correspondente à escolha do sujeito narrador como uma experiência de sucesso desenvolvida com os seus alunos. Para tanto, propomos a materialização da experiência docente através de um Caso de Ensino, tal como o concebe Shulman (1996)<sup>39</sup>. Dessa produção discursiva surgiu um objetivo dentre os propósitos do estudo em questão: refletir sobre o que uma experiência do vivido, narrada e centrada no trabalho com práticas de linguagem, revela a respeito da imagem construída pelo sujeito professor sobre si mesmo.

Na arquitetura do presente texto, apontamos, inicialmente, reflexões sobre o ensino de língua materna e a prática de leitura tendo como base a noção de dialogismo de Bakhtin para, em seguida, apresentarmos um dos caminhos percorridos no processo de análise.

---

<sup>38</sup> Essa proposta de estudo corresponde a um recorte de reflexões construídas durante a pesquisa de mestrado (Silva, 2019) e a partir da qual nos detivemos a investigar o que o discurso de uma professora de língua materna sobre ela mesma - no âmbito do trabalho desenvolvido com práticas de linguagem - revela sobre a sua interação com os sujeitos (os alunos) do espaço-tempo da experiência por ela narrada, além de outros saberes avaliados e cotejados no processo investigativo.

<sup>39</sup> Dentre as definições compartilhadas no cenário de pesquisas que têm como caminho investigativo a compreensão de narrativas sobre as experiências docentes, destacamos a de Shulman (1996). Para ele, “Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência [...]. Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (Shulman, 1996, p. 208).

## 1 O ensino de língua materna: olhares sob um viés das contribuições bakhtinianas

Muitos trabalhos se dedicam a refletir sobre o ensino de língua materna no Brasil, dentre os quais há aqueles que demonstram uma grande preocupação quanto ao modo como as práticas de linguagem vêm sendo exploradas nas escolas do país. Por isso, repensar formas de estudar a língua através das práticas de linguagem sob um viés dialógico tornou-se objetivo de muitos especialistas/pesquisadores da área. Contudo, como alertam Faraco e Castro (1999), a incorporação de ideias bakhtinianas no contexto de sala de aula precisa ir além de “algumas palavras de ordem”:

*Apesar desse relativamente curto espaço de tempo de circulação entre nós, o pensamento de BAKHTIN tem exercido grande atração sobre os educadores e se transformou numa referência constante nos últimos anos. De um lado, talvez, pelo excessivo apelo que o novo sempre exerce sobre nós, fazendo-nos muitas vezes seguir acriticamente os ventos da moda; mas, de outro, com certeza, em virtude da grande mudança de enfoque que BAKHTIN realiza ao olhar a relação entre o ser humano, a sociedade e a linguagem.*

Contudo, apesar de estar na ordem do dia das referências e citações sobre o ensino de um modo geral, sobre o ensino de linguagem especificamente e também sobre questões relativas à literatura, as ideias de BAKHTIN na maioria das vezes parecem, ainda hoje, inspirar apenas algumas palavras de ordem – tais como: ser humano e linguagem são inseparáveis; ou a natureza da linguagem é sociológica, por exemplo –, normalmente identificadas com o ponto de vista geral do autor sobre linguagem (Faraco; Castro, 1999, p. 112).

As palavras de Faraco e Castro (1999) suscitam pensar que, quanto mais surgem estudos e reflexões, mais necessárias se tornam pesquisas com base em escritos/reflexões do Círculo de Bakhtin que deem conta de debater questões e aspectos diversos sobre o ensino da língua, em especial sobre modos outros de compreensão das identidades (re)construídas no espaço-tempo da sala de aula. Nessa linha de compreensão, vislumbramos olhares outros que, ao serem lançados para o contexto escolar, cada vez mais comungam com uma escuta da palavra outra, mais precisamente, da voz de sujeitos que constituem o espaço escolar, dentre os quais o professor de língua materna. Com base na escuta dessas vozes, temos a oportunidade de compreender mais profundamente a construção do processo de ensino-aprendizagem da língua, uma vez que as escolhas dos professores definem para que ensinam o que ensinam (cf. Geraldi, 2012).

Ancorados numa perspectiva bakhtiniana, concebemos um ensino de língua materna pautado em uma concepção enunciativo-discursiva. Segundo a perspectiva assim delineada, a linguagem é entendida como forma de interação (Geraldi, 2012) e de constituição de relações

dialógicas. No entanto, conforme o próprio Geraldi (2017), o caráter discursivo atribuído ao ensino de língua materna se tornará um marco somente “[...] quando professores e alunos se compreenderem como parceiros que se debruçam sobre temas que lhes interessam!” (p. 494). Por isso, inclinamo-nos a pensar pesquisas que consideram a concretude da vida dos sujeitos partícipes da interação discursiva, por entendermos que são urgentes ações que tenham como proposta investigar o processo de ensino-aprendizagem através da escuta, do diálogo com a palavra desses sujeitos.

No tocante ao ensino das práticas de linguagem enquanto ações voltadas para a produção de sentidos em sala de aula, devemos destacar alguns avanços teórico-metodológicos nos documentos oficiais de ensino no Brasil que, apesar de determinadas incongruências, deram um salto positivo nos direcionamentos apresentados.

Nesse percurso, podemos dizer ter sido reveladora e alargadora a contribuição dos estudos bakhtinianos quanto ao modo como a linguagem passou a ser relacionada às questões de ensino da língua pelos referidos documentos. Documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), por exemplo, puderam incorporar algumas dessas proposições, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Sobre isso, Geraldi (2015b) afirma que:

Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos (sic) para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo (Geraldi, 2015b, p. 311).

Os PCN (1997) seguiram novos rumos, possibilitando ao professor (re)pensar o ensino de língua materna, assumindo contribuições sob um viés discursivo, o que representou uma perspectiva animadora. Como extensão desses parâmetros, em 2015, surge a primeira versão do documento que passaria a reger, dali em diante, os rumos da Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento normativo deu continuidade às concepções de gênero discursivo e de linguagem apresentadas pelos PCN, dentre outros posicionamentos provenientes de concepções enunciativo-discursivas.

Com isso, à área de linguagens foram oportunizados outros e potenciais horizontes de reflexão. Além disso, podemos perceber, nos direcionamentos, uma coerência em relação à concepção de sujeito como um ser constituído pelas práticas de linguagem, como concebida por Geraldi (2015b). Vale lembrar que a versão final do documento normativo, homologada em

14 de dezembro de 2018, não apenas reforça a concepção de “sujeito dialógico” (p. 38), como também propõe as práticas de linguagem como eixos integradores a partir dos quais outras práticas deveriam ser consideradas, desenvolvidas e/ou reforçadas. (BNCC, 2018).

Consideramos que o encaminhamento, por tais documentos, das aulas de língua materna como espaços para a exploração da língua e desenvolvimento da linguagem a partir das práticas foi animador, além de possibilitar o afastamento de métodos tecnicistas que apenas contribuem para o regresso da educação brasileira. De todo modo, a construção do conhecimento poderá ocorrer de modo efetivo quando assumirmos uma perspectiva de ensino que leve em consideração o lugar de constituição dos sujeitos da comunicação discursiva que compõem o espaço de sala de aula.

## **2 Sala de aula e práticas de leitura: alguns apontamentos<sup>40</sup>**

Falar sobre a prática de leitura em sala de aula é, para nós, assumir uma visão que parte da compreensão de linguagem como produto da interação discursiva. Nesta arena de vozes, em que os valores são eternamente confrontados, muitos são os sentidos que o professor precisa (re)construir para pensar e agir como leitor, mediador e, sempre, ativamente responsivo nesse processo de interação. Seguindo essa perspectiva, sinalizamos um estudo do texto que seja libertador (Freire, 1986) e alargador da compreensão dos sujeitos inseridos na comunicação discursiva.

Na cadeia de sentidos em que nos constituímos e somos orientados axiologicamente, assumimos ser um ato responsável e responsivo (Bakhtin, 2017b) o desenvolvimento de uma prática de ensino de leitura de textos que revele, no interior de suas ações, um direcionamento para a compreensão dos sujeitos e dos lugares por eles ocupados. Para tanto, nós, enquanto professores, precisamos (a)firmarmo-nos em um lugar que nos possibilite agir como mediadores da relação aluno-texto.

Por isso, vemos a prática de leitura como o ponto de partida e de encontro entre/com as outras práticas, pois ler

[...] É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que

---

<sup>40</sup> Dentre as práticas de linguagem abordadas em nosso estudo, destacamos, neste instante, apontamentos sobre a prática de leitura de textos por duas razões principais: primeiro, por ser este texto um recorte do percurso de análise realizado à época da pesquisa de mestrado (Silva, 2019), segundo, por ter sido a prática escolhida pela professora, sujeito de nossa pesquisa, para compor a narrativa do caso de ensino considerado por ela uma experiência docente positiva/de sucesso entre/com seus alunos.

muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre sua época. E freqüentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época! (Freire, 1986, p. 12).

A percepção de que na leitura descobrimos a conexão do texto com o seu contexto, como também o modo como este elo se vincula ao contexto de quem lê, reforça a necessária compreensão dos lugares que os sujeitos, tanto autores como leitores, ocupam nas situações de interação comunicativa. As palavras de Freire (1986) retomam o que apontamos ser o papel do professor, uma vez que, no processo de desenvolvimento da leitura enquanto prática de linguagem, a conexão seria mobilizada pelas ações desse sujeito.

O estudo do texto requer que se considere a situação concreta de sua produção, condição precípua para que se faça surgir a expressão valorativa que marcou a vontade discursiva do autor e se recupere as “tonalidades dialógicas” que fizeram desse texto um “enunciado pleno” (Bakhtin, 2010b, p. 298). Quando inserido no contexto da produção discursiva, o aluno poderá construir, de modo autônomo, uma visão reflexiva sobre a linguagem e acerca dos valores que marcam ideologicamente determinado dizer.

No horizonte de possibilidades de práticas escolares que façam da leitura uma interação assentada no confronto de textos, contextos e vozes, as ideias apresentadas por Geraldini (2018) configuram uma metodologia de ensino de estudo do texto bastante animadora:

[...] a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são caminhos certos do fracasso. Assumindo posições que tais, o professor não se faz mediador de leituras. Como tenho defendido há muito, particularmente em *O texto na sala de aula* (cuja primeira edição é de 1984), à liberdade do autor deve corresponder a liberdade do leitor. Sem esta e sem a mediação que permite **cotejar textos com textos**, os leitores que surgirem, surgirão apesar da escola. E não é isso que pretendemos com a escola que queremos (p. 166, grifo em negrito nosso).

O posicionamento do professor frente à tarefa de contribuir para o estreitamento e/ou estabelecimento da relação aluno-texto-autor corresponde a uma postura de escuta da voz do outro como caminho para um encontro dos sentidos. Dessa forma, o cotejo de textos é apontado como uma metodologia de ensino que o professor pode assumir na intenção de proporcionar aos alunos o confronto de vozes (suas e do texto), pois “cotejar é a unidade que se dá na interação de dois sujeitos e de seus projetos de dizer” (Miotello, 2017, p. 96).

Ao professor há a possibilidade de viabilizar o cotejo dessas vozes e, com isso, chamar a atenção para as novas atribuições que surgem, aos papéis dos sujeitos construtores do processo de leitura como ato de interação. Concebe-se, assim, a realização de uma prática de leitura de textos que comungue com a proposta de construir interpretações possíveis, pois, conforme

Bakhtin (2017a), “[...] a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora” (p. 35). É, então, uma criação poderosa, profunda e (in)acabada na compreensão (Bakhtin, 2017a) que os sujeitos realizam no contato com as vozes dos textos. Precisamos possibilitar esse contato.

### 3 Escutar para aprofundar a compreensão: o caso de ensino de uma professora<sup>41</sup>

A inclinação por reportar e interpretar, neste capítulo, o dizer sobre si de uma professora de língua materna e de sua prática em sala de aula surge também daquilo que Bakhtin (2009) fundamentou como a tomada da consciência de si mesmo:

[...] Toda motivação do comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo (porque a autoconsciência sempre é verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. Desse modo, a *autoconsciência* acaba sempre nos levando à *consciência de classe*, de que ela é reflexo e especificação em todos os seus momentos essenciais, basilares. Aí estão as *raízes objetivas* até mesmo das reações verbalizadas mais pessoalmente íntimas (p. 87, grifos do autor).

A professora, sujeito de nossa investigação, optou por narrar um caso de ensino<sup>42</sup> que teve como cerne o desenvolvimento da prática de leitura. A experiência contada refere-se a uma atividade valorada pela docente como tendo sido um trabalho de sucesso escolar. A prática desenvolvida/narrada teve como foco a leitura de textos literários. O contexto específico do caso de ensino corresponde a uma ação realizada com alunos do primeiro ano do ensino médio, no início do ano letivo de 2015, portanto, durante o primeiro bimestre daquele ano.

Essas escolhas importam, desse modo, pusemo-nos a refletir sobre possíveis motivações que impulsionaram a professora a fazê-las. Com isso, sentimos a necessidade de um cotejo de textos/vozes, no caso, fomos levados a realizar uma entrevista, por meio da qual pudemos aprofundar o entendimento dos dizeres presentes na narrativa escrita do caso de ensino. Dessa forma, na ocasião da entrevista, procuramos saber o porquê de narrar uma experiência com foco na leitura de textos.

Vejamos um trecho desse diálogo:

---

<sup>41</sup> Para mais aprofundamentos acerca do percurso metodológico construído até o processo de análise da narrativa em questão, propomos a leitura da pesquisa de mestrado (Silva, 2019).

<sup>42</sup> Dentre as orientações apresentadas ao sujeito colaborador da pesquisa para escrita do caso de ensino, ressaltamos o direcionamento por narrar/refletir sobre uma experiência de sucesso ou não com seus alunos



**Professora<sup>43</sup>:**

Inicialmente, assim, a gente sabe que a leitura, né, é importantíssima na nossa vida e na nossa área principalmente.

**Pesquisadora:**

Uhum.

**Professora:**

E...nesse ano especificamente que eu, que eu tinha colocado, que foi 2015, a gente sempre na escola tinha esse projeto de... escolher os livros, né, os livros paradidáticos pra que os meninos lessem, né, como forma de tentar incentivar o gosto deles pela leitura. E nesse ano, não, ficou à vontade, a gente não escolheu, assim, as obras já diretamente, cada um ficou de... fazer a seu critério.

Então, pe, eu pensei nessa... o, é... dessa forma, de... que eles lessem aquilo que eles gostavam, porque quando é aquela leitura que a gente que escolhe pra ele, de repente pra gente é uma leitura boa, mas pra eles não é, né, não é interessante, o que é interessante pra mim, não é, muitas vezes não é interessante pra o outro. Então, eu, eu os deixei mais à vontade nesse período pra que eles fizessem essas leituras...

**Pesquisadora:**

Uhum.

E no caso, a escolha pela prática de leitura foi por isso, porque das três, você considera que ela é mais marcante...

**Professora:**

Mais marcante!

**Pesquisadora:**

Na vida...

**Professora:**

Porque... do aluno... porque quando... quando, é... eles têm esse gosto, assim, por ler, não é, todas as outras coisas fluem na, normalmente, no meu ponto de vista, vai fluir tudo numa maneira melhor, quando tem essa, esse, esse desenvolvimento, um bom desenvolvimento da leitura.

Então, por isso que eu... escolhi, é, relatar sobre essa prática, porque aquela coisa, assim, da le, da gramática em si, né, a gente sabe que está muito... batido, muito discutido... né, só a gramática pela própria gramática e eu gosto muito da, da, dessa parte da, de incentivar essa le, esse gosto pela leitura.

Como vemos nesse recorte, a professora destaca a importância da leitura na vida das pessoas, e, principalmente, na sua área de formação como motivação para desenvolver tal prática. Na voz dessa professora, a leitura apresenta-se como algo que deve ser realizado por gosto, por prazer, pois, desse modo, conforme diz: *todas as outras coisas fluem*. Esse posicionamento condiz com o que Leal e Melo (2006) relacionam como sendo a primeira questão a ser considerada importante no desenvolvimento de uma prática de leitura: o ato de ler para o próprio divertimento, para relaxar, para apreciar e resgatar o prazer, assim como para despertar a curiosidade pela leitura.

No mesmo ano da experiência narrada, a professora cursou o Mestrado Profissional em Letras, informação que consideramos importante no contexto do nosso estudo, posto que reforça a hipótese de que vemos um sujeito que dialoga com reflexões muito presentes nas

<sup>43</sup> Para a preservação da identidade da docente, nos trechos apresentados referentes à entrevista, fazemos menção à sua fala apenas como “professora”, já nos recortes referentes à narrativa escrita do caso de ensino, a identificação é feita pelo código CEP, que corresponde a uma abreviação de Caso de Ensino da Professora.

discussões sobre o ensino de língua materna. Para nós, isso corresponde a palavras constitutivas de um dizer que surge como resposta de leituras sobre leituras.

O que a professora demonstra compreender sobre a leitura indica uma escolha representada e valorada a partir do título dado à narrativa escrita do caso de ensino: **Em busca da leitura prazerosa**. Nele, vemos pistas sobre como a relação professor-aluno se desenvolve e como o sujeito que narra representa a imagem de/sobre si. Mas essa representação de si deve ser compreendida, também, na relação estabelecida já na conversa entre a pesquisadora e a professora<sup>44</sup>, visto que esse diálogo marcou de algum modo as escolhas linguísticas da professora e/ou posicionamentos interpretados na escrita da narrativa.

Destacamos que, mediante tais escolhas e/ou posicionamentos revelados, a professora remete a muitos dizeres através dos quais nos colocamos a pensar, por exemplo, sobre como os alunos estavam entendendo a leitura no contexto escolar, como este trabalho vinha sendo desenvolvido, além, é claro, de como a professora se coloca diante dessas vozes. Nesse sentido, consideramos que, ao denominar o caso de ensino como uma **busca da leitura prazerosa**, a docente se coloca a responder esses e outros dizeres, dentre os quais se acentua a vontade de narrar/compartilhar uma experiência apreciada como uma prática em que obteve sucesso.

Outro aspecto que deve ser referenciado diz respeito às dificuldades peculiares à profissão enquanto saber construído nas experiências do cotidiano, este observado como um conhecimento resultante da superação, ou não, dos dilemas que os sujeitos do evento/acometimento (Geraldí, 2015a) aula enfrentam e, obviamente, valoram de modo diferente em seus discursos. É o caso da dificuldade percebida, na fala da professora, no tocante ao incentivo à leitura entre os alunos, e valorada como um sobrepeso atribuído aos professores de língua materna. Um dizer que pesa negativamente na constituição dessa identidade e, possivelmente, faz com que muitos professores da área exerçam sobre si uma cobrança maior diante da formação leitora dos alunos. Esta postura pode ser observada no seguinte recorte:

*Como professora de Língua Portuguesa, procuro despertar em meus alunos o gosto pela leitura, a fim de formar leitores competentes* (CEP, 2º parágrafo).

Ora, se ao professor de língua materna, no processo de formação de **leitores competentes**, compete a responsabilidade tanto quanto a outros profissionais e familiares envolvidos diretamente com a educação desses jovens, conforme a professora escreve, então,

---

<sup>44</sup> Neste momento, fazemos referência ao primeiro contato com aquele que viria a ser o sujeito colaborador da pesquisa. Na ocasião, além do convite a participar, foram entregues as orientações para a produção da narrativa do caso de ensino.

de onde viria o sobrepeso (**Como professora de Língua Portuguesa**) atribuído à tarefa de despertar o gosto pela leitura nos alunos. Também nos chama a atenção a escolha linguística utilizada para definir seu objetivo maior: **formar leitores competentes**. No uso do verbo, percebemos uma tensão entre o dizer sobre outros, que se dá na afirmação de ser a tarefa de despertar o gosto pela leitura uma responsabilidade não só dos profissionais da área, e o dizer sobre si, este, observado quando a professora se coloca como um sujeito que possui maior ou total responsabilidade neste processo. Esta tensão nos faz pensar sobre os dilemas provenientes da identidade do professor de língua materna.

Temos um dizer que não se reconhece como alguém que compartilha com profissionais de outras áreas e, de igual modo, com a família, a responsabilidade de despertar nos alunos o gosto pela leitura. Há, sim, uma vontade muito forte de que isto fosse uma realidade, tão forte quanto o percebido incômodo em relação à sobrecarga do que realmente acontece:

*Despertar o gosto pela leitura nos alunos é tarefa árdua para os professores, em especial para os de Língua Portuguesa, que são considerados os principais responsáveis por tal atividade, muito embora seja esta tarefa da família, dos professores de modo geral e da escola (CEP, 1º parágrafo).*

Do trecho acima, destacamos um movimento dialógico que se dá, ao mesmo tempo, no chamado e/ou na aproximação de um determinado posicionamento: os professores de língua materna têm maior ou total responsabilidade na referida tarefa; e no distanciamento e/ou na refutação dessa posição: os professores de língua materna não são (ou não deveriam ser) os principais responsáveis por essa atividade, pois não são (ou não deveriam ser) os únicos interessados nesse processo. Este movimento nos faz remeter ao processo de formação do leitor como uma das etapas de uma formação em sentido amplo, a que tem por intento formar jovens cidadãos.

Neste sentido, a leitura passa a ser vista como uma forma de participação e de intervenção na sociedade, já que é a “[...] possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura” (Brito, 2003, p. 134) e, por isso, deva ser uma responsabilidade que cabe a todos os envolvidos na formação desses jovens. Sendo assim, a fala da professora nos leva a confrontar as vozes com as quais dialoga para expressar o desafio posto ao professor: “[...] promover práticas que favoreçam as elaborações críticas dos seus alunos frente aos diversos textos [...]” (Oliveira; Suassuna, 2008, p. 5). Esse processo é uma tarefa de todos os envolvidos na educação desses jovens.

Na oportunidade da entrevista, pedimos à professora que aprofundasse mais o relato sobre o trabalho desenvolvido no que se refere a se vinha sendo realizado (e como) em anos

anteriores, além da motivação que a fez mudar o modo de agir com os alunos, à época. Na ocasião, tivemos as seguintes respostas:

**Pesquisadora:**

Essa forma de trabalhar, de... você escolher e os alunos acatarem, foi algo pensado entre os professores?

**Professora:**

Foi... à época...

**Pesquisadora:**

Já vinha sendo realizado dessa forma?

**Professora:**

Já vinha.

**Pesquisadora:**

E todo mundo fazia igual?

**Professora:**

Era... já vinham... aí...

**Pesquisadora:**

Foi de um planejamento coletivo...

**Professora:**

Exato.

A gente sempre no início do ano, né, no período do planejamento, organizava já pré-selecionava aquelas obras...

**Pesquisadora:**

Sim... já ficava...

**Professora:**

É... inicialmente eram o quê? Aquelas obras... da Literatura Clássica.

[...]

**Professora:**

Né, propriamente, os... grandes clássicos, mas aí o quê que a gente veio percebendo justamente isso, de que... eles não, não tinham... por exemplo, liam *Dom Casmurro* e não entendiam muito bem aquela linguagem, achava difícil quando estava lendo, “Ah, professora, não entendi nada! Li, mas não entendi nada!”.

E aí a gente ia trabalhando em sala, debatendo, é tanto que nos últimos anos, a gente vem procurando mesclar, né, essas obras é, é... mais atuais e as clássicas, né, fazendo um, um, uma, uma mescla aí nelas pra ver se... torna mais prazerosa a leitura pra eles, né? Porque até mesmo a linguagem devido a ser uma linguagem mais antiga, então eles não... não... conseguiam muito...

Aí neste ano, não lembro bem, é... qual motivo... que a gente deixou assim, ficou a critério, cada um trabalhava da maneira que quisesse, né, ficou decidido no, no planejamento que... cada um ia organizando a maneira que achasse melhor com as suas turmas, com a sua realidade, né, aí por isso que eu, nesse ano ficou livre pra que eles lessem aquilo que eles gostassem.

Havia um trabalho acordado entre os professores como elemento balizador das ações desenvolvidas em sala de aula e a partir do qual se estabeleciam, previamente, quais obras de cunho literário seriam trabalhadas no bimestre. O critério para essa escolha estava sempre fundamentado no caráter clássico das obras, já que, por serem clássicas, se tornavam imprescindíveis ao processo de formação leitora dos alunos. A mudança nesse processo partiu das frustrações dos próprios estudantes em relação ao modo como vinha sendo desenvolvida a prática em questão, conforme relatou. No caso da professora narradora, o seu modo de agir esteve, segundo nossa interpretação, centrado na liberdade e na confiança proporcionadas aos

alunos quanto às suas participações na produção daquele conhecimento. Compreendemos, pois, que a imagem-professora de língua materna é desenhada por ela através de um dizer positivo/afetivo de/sobre si frente aos alunos, às agruras e aos afagos da profissão:

*Ao desenvolver esta atividade percebi que boa parte dos alunos começou a encarar a leitura como uma tarefa prazerosa, pois muitos deles traziam os livros que pegavam emprestados na biblioteca e me contavam entusiasmados sobre a história, os personagens, se gostaram ou não do desfecho, e estas atitudes me deixavam feliz, pois, de certa forma, eu havia contribuído com o amadurecimento leitor daqueles jovens, apesar de não obter êxito total, já que o despertar da leitura acontece de modo particular e diferente para cada pessoa, mas pelo menos tive a certeza de que plantei a semente da leitura* (CEP, 8º parágrafo).

A construção da imagem positiva de/sobre si, enquanto professora de língua materna, é, mais uma vez, reforçada no instante final da narrativa (trecho acima) à qual conferimos o *status* de acabamento do discurso para o que ela compreende e quer representar na experiência narrada. Ou, por outras palavras, como diz Bakhtin (2017a):

Minha imagem de mim mesmo. Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu *eu* em seu todo? [...] A imagem do *eu* ou o conceito, ou o vivenciamento, a sensação, etc. [...] O que compreendo por *eu* quando falo e vivencio: “eu vivo” [...] (p. 42).

Esta postura pôde ser cotejada e confirmada quando, na entrevista, a professora justifica a escolha por narrar uma experiência que considerou positiva em sua vida profissional, portanto de sucesso escolar:

**Professora:**

Porque... assim, essa do, do, do sucesso, é... marcou muito nesse ano de 2015, porque, é... a, essa turma especificamente que eram cinco... turmas de, de primeiro ano. E algumas a gente sabe assim dentro da, da experiência de todas as turmas, tiveram algumas, alguns momentos também de insucesso, tiveram eram aqueles que... não leram, que... iam su, lá na *internet* e pegava só o resumo e a gente identificava na hora que não tinha sido feita a leitura, porque além da, da leitura, eles também, de certa forma, pratica... a escrita, porque eles faziam um resumo daquilo que tinham lido, apresentavam em sala e...

Dentre os momentos de insucesso e os de sucesso, eu preferi, é, ressaltar o, o lado positivo, né?

Porque a gente vê muitos, assim, a maioria dos colegas, infelizmente, a gente sabe que a nossa profissão é, é muito desvalorizada e, às vezes, a gente tende a puxar, assim, só pra esse lado negativo. Então, eu preferi mostrar que também tem, né, a gente tem pontos positivos que a gente também tem sucesso na nossa profissão.

Enfatizamos a vontade da professora em ressaltar o lado positivo da experiência docente, já que, segundo ela, há uma desvalorização da profissão que se reflete na postura dos próprios professores, que acabam por: *puxar* [...] *só pra o lado negativo* da profissão. Neste

dizer, vemos realçada a imagem construída na sua narrativa, pela qual avaliamos a existência de um ser voltado à constituição de um eu-professora positivo aos olhares outros, inclusive de uma pesquisadora que investiga sua prática.

Por fim, apresentamos uma síntese de todo o percurso de análise empreendido em nosso estudo (Silva, 2019). Relacionamos, pois, três eixos que sintetizam os modos de compreensão dos ditos sobre os quais nos pusemos a interpretar mais profundamente a voz da professora.

### QUADRO-SÍNTESE DA ANÁLISE

#### 1. A relação professor-aluno na construção da identidade professoral

A compreensão advinda deste eixo aponta os indícios de um querer-ser professora de língua materna a partir do modo como esta profissional se posicionou frente à experiência vivida, e, por sua vez, recolocada em outro plano, o do discurso de/sobre si. Dessa forma, relacionamos os dizeres que remetiam a um agir docente, representativamente, inclinado ao aprendizado do aluno, ou àquilo que a professora demonstrou acreditar ser uma real necessidade para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no tocante às ações desenvolvidas no âmbito da prática de linguagem trabalhada.

#### 2. A relação do professor com o conhecimento

A esse eixo associamos os dizeres que reforçaram o modo como demonstrou estabelecer e valorar a sua relação com os saberes tanto correspondentes ao âmbito da profissão/formação, como aqueles constituídos na *práxis* escolar. Diante disso, colaboram para o entendimento deste eixo os dizeres marcados pela compreensão de um conhecimento resultante de processos formativos próprios da sua área de formação/atuação como também provenientes da (trans)formação do espaço escolar, no caso, a partir do espaço-tempo vivido e narrado pela professora.

#### 3. A construção da imagem-professor de língua materna

Reforçamos como interpretação deste eixo as marcas linguísticas e posicionamentos reconhecidos como o querer-ser do sujeito que narra. Ou seja, o conjunto de dizeres que se voltaram à construção e à valoração da própria imagem. Esta, apreendida do movimento dialógico que a professora fez para narrar e (re)significar a si, tomando como instâncias discursivas para tal o processo de interação entre professora e alunos e a relação representada entre ela e o conhecimento. Assim sendo, identificamos essa imagem como referente ao acabamento do discurso de/sobre si dada pela professora, neste caso, correspondente a um dizer-ser positivo/afetivo de/sobre si.

Os três eixos de análise apresentados convergem para uma compreensão profunda e interligada da identidade professoral construída no ensino de língua materna. A relação entre professor e aluno emerge como um fator crucial na formação dessa identidade, evidenciando a busca da professora em se tornar uma mediadora atenta ao aprendizado dos alunos. Demonstram, pois, como a identidade de um professor de língua materna é moldada por diversos fatores como a relação com os alunos, a relação com o conhecimento e a construção da própria imagem enquanto profissional. A imagem da professora emerge como uma figura

engajada, comprometida com uma abordagem de ensino reflexiva e adaptável. Sua identidade transcende as limitações da sala de aula, refletindo um desejo de ser compreendida como alguém que tenta impactar positivamente o processo educacional.

## **Conclusões**

Os dizeres presentes no caso de ensino e cotejados com a entrevista ecoaram, para nós, como um ser que precisa ser lembrado, valorizado e enriquecido com/pela própria experiência. Tomamos, então, como pressuposto a noção de que no processo de comunicação verbal, na interação com o outro, o sujeito forja seu próprio eu (Bubnova, 2011) e assume vozes necessitadas de escuta, compreensão e aprofundamento da interpretação.

Dentre as interpretações, ressaltamos a relação do professor com o conhecimento, que se revela como um processo dinâmico e complexo, em que a valorização dos saberes profissionais se entrelaça com as mudanças do ambiente escolar e a formação contínua. Por fim, a construção da imagem do professor de língua materna emerge do diálogo constante com seus-outros, os alunos, bem como dos discursos da professora e do olhar que lança sobre si mesma.

Esse processo construtivo não apenas molda sua identidade, mas também reforça uma autoimagem positiva e afetiva. Assim, o retrato (in)acabado que emerge da análise empreendida é o de uma professora que se apresenta comprometida com a aprendizagem, enraizada em saberes diversos e em constante busca por autenticidade e aprimoramento, uma figura que para além da sala de aula é projetada como um agente de transformação educacional.

Desejamos, assim, ter provocado reflexões quanto à força de pesquisas que se desenvolvem a partir do processo de interpretação de narrativas/dizeres/discursos elaborados por professores de língua materna. Acreditamos terem muito potencial os percursos investigativos de pesquisas voltadas ao processo de compreensão sobre as relações por ele estabelecidas no espaço-tempo da escola e os movimentos dialógicos construídos no embate das vozes que constituem a unicidade e a singularidade dos sujeitos e de suas identidades.

## **Referências**

BAKHTIN, M. M. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017a. p. 21-56.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. M. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução do espanhol de Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do discurso, v. 1, n. 6, p. 268-280, 2º semestre 2011.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, v. 15, n. 15, p. 109-117, 1999.

FRANÇA, C. S.; PRADO, G. V. T. Formação de professores: possibilidades que se configuram no trabalho com memórias e narrativas. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 17, n. 4, p. 310-316, 2016.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Coleção educação e Comunicação. v. 8. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GERALDI, J. W. Leitura e mediação. *In*: GERALDI, J. W. **Tanças e danças**. Linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 143-166.

GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 490-496, jan./jun. 2017. Entrevista concedida a Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.

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

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012. p. 39-46.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do Ensino da Leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In*: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. de F. (org.). **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 p. 39-58.

MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade da resposta. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege). (org.). **Palavras e Contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 95-97.



NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In*: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2007. Lisboa. **Repositório...** Lisboa: FPCE-UOE-HEEC- Comunicações e Conferências, 2007. Comunicações. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238\\_rp\\_antonio\\_novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf). Acesso em: 18 jul. 2023.

OLIVEIRA, R. A. J.; SUASSUNA, L. Concepções e práticas escolares de leitura: contribuições para a didática da língua portuguesa. **Revista E-Curriculum**, v. 3, n.2, p. 1-13, 2008.

PONZIO, A. **Encontros de palavras: o outro no discurso**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores. 2010.

PRADO, G. V. T. **Da busca de ser professor: encontros e desencontros**. 1992. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. *In*: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. Ed. **The case for education: contemporary approaches for using case methods**. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

SILVA, F. N. da. **Interpretando vozes constitutivas do dizer de/sobre si de uma professora de língua materna**. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

## SOBRE OS AUTORES

### **Anny Angélica de Assis Maia de Lima**

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Chefe de Departamento Pedagógico e de Gestão das Unidades Escolares da Secretaria de Educação do Município de Itaú, RN. Membro do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED) e do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET). Orcid: 0000-0002-8659-4561. E-mail: annymaia2016@gmail.com

### **Edcarlos Paz de Lucena**

Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – no *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (PPGE/UERN). É Tradutor e Intérprete de Libras efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Orcid: 0000-0002-7045-840X. E-mail: edcarlos20231003551@alu.uern.br.

### **Emanuel Mateus da Silva**

Graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri e Pedagogia pela Universidade Santo Amaro. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN). Professor da Educação Básica. Orcid: 0000-0002-3858-8706. E-mail: emanuel.mateus23@gmail.com.

### **Franciclébia Nicolau da Silva**

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Língua Portuguesa pela UFCG. Atualmente é professora da Educação Básica III da Secretaria de Educação da Paraíba. Orcid: 0000-0001-7850-4055. E-mail: franciclebia.silva@professor.pb.gov.br.

### **Ilcilene Silva**

Possui graduação em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2002), licenciada em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2014) e Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2016). É doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e participa do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED). Orcid: 0000-0003-4427-3409. E-mail: ilcilene.s@gmail.com

### **Jailson José dos Santos**

Professor efetivo do curso de Graduação em Letras/Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Pau dos Ferros/RN. É graduado em Letras/Inglês e especialista em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (UERN), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). É membro do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto-Oeste Potiguar (GITED). Orcid: 0000.0001.75473097. E-mail: jailsonsantos@uern.br

**Jakelyne Santos Apolônio**

Professora bolsista do curso de Letras/Língua Espanhola na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Central, através da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN). É mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e graduada em Letras - Língua Espanhola pela mesma instituição. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED). Orcid: 0000-0002-4164-3171. E-mail: jakelyne\_santos2011@hotmail.com.

**João Batista Costa Gonçalves**

Doutor com pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor Associado do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (POSILA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (ESPELP) da Universidade Estadual do Ceará. Líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). E-mail: joao.goncalves@uece.br.

**José Cezinaldo Rocha Bessa**

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/*Campus* de Araraquara. Professor do Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Líder do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED) e membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET). Orcid: 0000-0003-4655-6832. E-mail: cezinaldobessa@uern.br.

**Joseilda Alves de Oliveira**

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros (PPGE/UERN) e doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). Professora da Educação Básica nas redes municipais de Condado e Malta - PB. Orcid: 0000-0003-1403-0342. E-mail: joshitalo@gamil.com.

**Kélvya Freitas Abreu**

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. É líder do grupo de pesquisa GEPET (IFSertãoPE - Campus Salgueiro) e é membro do Grupo de Estudos do Discurso (GRED/UERN). Orcid: 0000-0002-9003-2983. E-mail: kelvya.freitas@ifsertaope.edu.br

**Maria Bernadete Fernandes de Oliveira**

Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professora aposentada do Departamento de Letras da UFRN. Exerce atividades regulares nos Conselhos Editoriais de várias Revistas Científicas, na área dos Estudos Discursivos, e participa de Grupo de Pesquisa, registrado no CNPq. Orcid: 0000-0002-7925-7348. E-mail: mariabernadete01@gmail.com.

**Maria Elenimar Bezerra**

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Mossoró. Especialista em Gestão Escolar com ênfase em Educação Inclusiva pela FID, em Mídias na Educação pela UERN e em Educação Interdisciplinar pela UFERSA. Mestra pelo

PROFLETRAS/CAPF-UERN e doutoranda em Letras pelo PPGL/UERN. Professora da Educação Básica. Orcid: 0009-0002-9827-3201. E-mail: mariaelenimar@outlook.com.

**Myrna Cibelly de Oliveira Silva**

Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) (UERN/UFERSA/IFRN). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas – GEL (IFRN/CNPq). Professora efetiva de Língua Estrangeira (Inglês) no município de Russas, Ceará. Orcid: 0000-0001-8803-726X. E-mail: myrnacibelly@gmail.com

**Nara Karolina de Oliveira Silva**

Graduada em Letras Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Mestra e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). Orcid: 0000-0001-5306-4161. E-mail: narasilva@alu.uern.br.

**Orlando Silva de Oliveira**

Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Ciência da Computação pelo CIn/UFPE. Atualmente é professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Participa do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED). Orcid: 0000-0003-4463-0461. E-mail: orlando.silva@ifsertao-pe.edu.br.

**Paloma Marinheiro Coelho**

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6819318020307293>. E-mail: palomamcoelho@outlook.com.

**Samuel de Carvalho Lima**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Língua Inglesa da Diretoria Acadêmica do Campus Mossoró do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). Orcid: 0000-0002-7145-3686. E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br.

**Silvio Nunes da Silva Júnior**

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Realizou pós-doutorado na Universidade de Pernambuco (UPE) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui licenciatura em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns, atuando na graduação em Letras e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UPE). Orcid: 0000-0003-1753-399X E-mail: silvio.nunesj@upe.br.

## SOBRE OS ORGANIZADORES



**Orlando Silva de Oliveira**  
[orlando.silva@ifsertao-pe.edu.br](mailto:orlando.silva@ifsertao-pe.edu.br)

Doutor em Letras pela UERN (2023), mestre em Ciência da Computação pelo CIn/UFPE (2014), graduado em Ciência da Computação pela FACAPE (2005). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

**Kélvya Freitas Abreu**  
[kelvya.freitas@ifsertaope.edu.br](mailto:kelvya.freitas@ifsertaope.edu.br)

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2021), mestre em Linguística (2011) e licenciada em Letras (Português - Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (2008). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

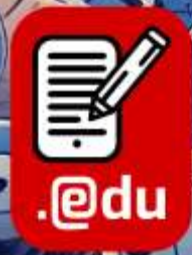


**José Cezinaldo Rocha Bessa**  
[cezinaldobessa@uern.br](mailto:cezinaldobessa@uern.br)

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (2016), mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN (2007) e graduado em Letras/Português pela UERN (2005). Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no *Campus* de Pau dos Ferros. Atua como docente permanente no PPGL/UERN e PPGE/UERN.







A presente obra tem como escopo unir investigações que assumam como norte teórico e metodológico abordagens que possuem sua ancoragem no pensamento bakhtiniano. Desse modo, com 10 (dez) capítulos, o material reúne produções de pesquisadores nordestinos que assumem o pensamento bakhtiniano para pensar o mundo, a vida, as pessoas interagindo, a produção de sentidos em sua multiplicidade de manifestações semióticas e esferas de atividade distintas.

