

Dioneia Foschiani Helbel  
Regiani Leal Dalla Martha Couto  
(Organizadoras)



# SOBRE LER & ESCREVER

Usos da linguagem  
na perspectiva dialógica

**SOBRE LER E ESCREVER**  
**Usos da linguagem na**  
**perspectiva dialógica**



**Dioneia Foschiani Helbel  
Regiani Leal Dalla Martha Couto  
(Organizadoras)**

# **SOBRE LER E ESCREVER**

## **Usos da linguagem na perspectiva dialógica**



Copyright © Autoras e autores

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

Os artigos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

---

**Dioneia Foschiani Helbel; Regiani Leal Dalla Martha Couto [Orgs.]**

**Sobre ler e escrever: usos da linguagem na perspectiva dialógica.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 216p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0091-0 [Impresso]**  
**978-65-265-0092-7 [Digital]**

1. Ler. 2. Escrever. 3. Linguagens. 4. Perspectiva dialógica. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Petricor Design

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

**Revisão:** Regiani Leal Dalla Martha Couto, Dioneia Foschiani Helbel e Luís Ribeiro Medeiros

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

Livro contemplado pelo EDITAL Nº 34/2021/JIPA - CGAB/IFRO, DE 03 DE NOVEMBRO DE 2021, DEPESP – Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFRO-Campus Ji-Paraná.

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

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



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	7
Carlos Alberto Suniga dos Santos	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	11
Dioneia Foschiani Helbel	
Regiani Leal Dalla Martha Couto	
<b>1. DIALOGISMO: PRINCÍPIO FUNDANTE PARA A COMPREENSÃO DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA</b>	15
Elkin Duván Estepa Barón	
Juliana de Paula Costa Cardoso	
Domingos Pinto de França	
Simone de Jesus Padilha	
<b>2. A LEITURA DE IMAGENS A PARTIR DO OLHAR TEÓRICO DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM, APLICADA AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.</b>	29
Mônica do Carmo Apolinário de Oliveira	
Dagoberto Buim Arena	
<b>3. A FORMAÇÃO DO LEITOR (MULTI)LITERÁRIO POR INTERMÉDIO DE PRODUÇÕES DE VIDEOPOEMAS</b>	59
Geovânia de Souza Andrade Maciel	
<b>4. O QUE É LER? REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM</b>	77
Andreia dos Santos Oliveira	

<b>5. O PAPEL DOS GÊNEROS LITERÁRIOS PARA A CRIAÇÃO DE NECESSIDADES DE ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS NAS CRIANÇAS</b>	<b>93</b>
Érika Christina Kohle	
<b>6. AS VOZES SOCIAIS QUE ECOAM NO CONTO PAI CONTRA MÃE, DE MACHADO DE ASSIS</b>	<b>109</b>
Regiani L. Dalla Martha Couto Simone de Jesus Padilha Silvana Alves Santos Vanessa da Costa Guimarães Renata Freitas Siqueira	
<b>7. MOVIMENTOS DE CONTRAPALAVRA: A CRIAÇÃO DE ENUNCIADOS POR MEIO DO GÊNERO FANFIC</b>	<b>129</b>
Dioneia Foschiani Helbel Dagoberto Buim Arena	
<b>8. A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTATIVIDADE NO DISCURSO</b>	<b>153</b>
Moisés José Rosa Souza Dagoberto Buim Arena	
<b>9. UM ENUNCIADO, VÁRIOS DISCURSOS: RELAÇÕES DIALÓGICAS EM UMA PROPAGANDA DA CHEVROLET</b>	<b>179</b>
Laiza Luz Martins Sant'Ana Maria Emília Novaes dos Santos Priscila Aline Rodrigues Silva Quézia Mary da Silva Reis Rosangela Zimmer Simone de Jesus Padilha	
<b>AUTORAS E AUTORES</b>	<b>209</b>

## PREFÁCIO

### A leitura e a escrita como processos de interação social

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Paulo Freire

Com o crescente debate acerca da qualidade na educação brasileira, diretamente influenciada e impactada pelas profundas transformações ocasionadas pela emergência da pandemia da COVID-19, a inserção das tecnologias digitais de comunicação e informação, as rupturas e remodelagens de paradigmas sobre formação, os estudos e reflexões sobre leitura e escrita apresentam-se como tema fundamental, não apenas por serem essas práticas consideradas atividades formais do ambiente escolar; mas, sobretudo, porque seu desenvolvimento e efetivação implicam todo um conjunto de relações e significações sociais constituintes de uma dinâmica de caráter profundamente interacional.

Os processos de leitura e de escrita estão de tal forma imbricados ao contexto social, que constituem práticas cotidianas.



No entanto, muitas vezes, nos esquecemos de que todas as atividades humanas tomam por base esses processos de forma direta ou indireta. Nos mais diferentes contextos e ambientes, formais ou informais, na política, nos noticiários, na produção artístico-cultural ou científica; a leitura e a escrita formam o binômio que possibilita a proposição, a experimentação, a produção e o acesso às diferentes manifestações e possibilidades da cultura humana.

Por isso, como temas essenciais para estudo, análise e compreensão do pensamento humano e das complexas relações sociais que constituem as sociedades contemporâneas; leitura e escrita são possibilidades de construção de toda uma série de processos dialógicos que configuram nossas formas de ver, compreender e conceber o mundo, a realidade e a nós mesmos.

Nesse contexto fundamental de estudos e pesquisas sobre os processos de leitura e de escrita como manifestações da dinâmica social, *SOBRE LER E ESCREVER – Usos da linguagem na perspectiva dialógica* apresenta-se como uma obra essencial para o entendimento e a reflexão sobre tais processos, possibilitando não apenas o acesso a postulados e posicionamentos teóricos, mas também à análise da realidade em que a linguagem se manifesta, se corporifica e se constitui, a partir das interações entre o homem e a sociedade. Tendo como base a Filosofia da Linguagem, os estudos ora apresentados na obra focalizam diferentes perspectivas e manifestações das possibilidades de interações humanas. E, a partir de suas diferentes e múltiplas linguagens, sejam verbais, mistas ou não verbais; intentam a análise e a reflexão acerca de sua origem, manifestação, objetivos/ funções e formas de realização como processos de comunicação e interação social.

Mais que práticas comuns nos contextos da educação formal e da sociedade, a leitura e a escrita são instrumentos essenciais para que o sujeito acesse, domine e utilize as formas de conhecimento socialmente construídas e, por meio da reflexão crítica, funde as bases que permitam transformar a si mesmo e atuar em seu meio social. Nesse sentido, precisamos atentar para Bakhtin, quando nos

adverte de que a abrangência da linguagem é tão ampla que contempla todas as esferas das atividades do homem e que é por suas múltiplas manifestações que se estruturam e concretizam as formas de ver, fazer e entender a realidade.

Assim, seja um leitor recorrente, ou um simples leitor de placas ou panfletos, um escritor de estudos científicos, textos literários ou bilhetes e mensagens em aplicativos de comunicação digital, todos, de uma forma ou de outra, são atores de processos enunciativos que os realizam e os fazem existir no grupo social em que se encontram inseridos. E, por conseguinte, possibilitam a manifestação pelas trocas verbais, constituindo meios de construção e reconstrução de significados.

A leitura e a escrita, portanto, permitem significar e ressignificar o mundo e a própria criatura humana porque lhe possibilita perceber, entender, conceber e viver sua forma de existência.

Professor Me. Carlos Alberto Suniga dos Santos



## APRESENTAÇÃO

Os postulados teóricos da Filosofia da Linguagem, em especial, os escritos de Bakhtin e Volóchinov, são fundamentais para a compreensão da linguagem como instância viva e dinâmica - acontecimento social da interação discursiva. Nessa perspectiva, ela atua na formação do sujeito, porque opera no processo de humanização, de constituição das virtudes e dos valores humanos. É também vista como forma de apreensão e construção de conhecimentos que consolidam a vida em sociedade, por meio das relações e interações estabelecidas entre sujeitos em situações reais de uso da linguagem.

Assim como os autores da Filosofia da Linguagem, entendemos que a matéria-prima da linguagem humana é a palavra de natureza dialógica, alteritária e ideológica. Volóchinov e Bakhtin (2019) postulam que os sentidos são construídos pela palavra minha, que antes já foi de outrem. Isso significa que pela palavra vamos nos constituindo discursivamente, nos apropriando das vozes sociais que compõem a realidade, ao mesmo tempo que produzimos nossa própria palavra.

É, então, no dinamismo, no uso que fazemos da linguagem que rompemos com a estabilidade verbal gerada pelo significado dicionarizado e as palavras vão ganhando novos sentidos. Logo, é nas situações de uso concreto da linguagem que o sentido é construído. Sem o diálogo, a intenção, a posição axiológica, a palavra se torna matéria morta.

Diante da importância que a linguagem assume para a compreensão dos discursos circulantes nas esferas sociais, materializados em gêneros do enunciado/discurso, este livro, escrito a muitas mãos e povoado por vozes diversas, congrega trabalhos resultantes de estudos práticos e teóricos dos participantes de alguns grupos de pesquisa, dentre eles o GELLIC-Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural, o

REBAK - Relendo Bakhtin e o PROLEAO - Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação.

*SOBRE LER E ESCREVER: usos da linguagem na perspectiva dialógica* traz em seu bojo a linguagem materializada em práticas de leitura e de escrita sob um viés social e cultural. No primeiro ensaio, Elkin Duván Estepa Barón, Juliana de Paula Costa Cardoso, Domingos Pinto de França e Simone de Jesus Padilha apresentam a concepção de dialogismo - princípio fundante para se compreender a concepção de linguagem em Bakhtin e outros membros do Círculo. Os autores optaram por trazer essa concepção como fio condutor do trabalho, estabelecendo relações dialógicas com a arte e a contemporaneidade.

Em seguida, tendo como enfoque a leitura de imagens, os pesquisadores Mônica do Carmo Apolinário de Oliveira e Dagoberto Buim Arena destacam que essa prática é um caminho fértil para o desenvolvimento intelectual do aluno como sujeito histórico. Relatam uma ação pedagógica desenvolvida com alunos do segundo ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Rondônia. Todo o trabalho está centrado na reflexão sobre o potencial do texto imagético para a produção de sentidos.

Ainda reportando a práticas com alunos do Ensino Médio, a pesquisadora Geovânia de Souza Andrade Maciel analisa uma atividade didática, realizada durante a pandemia da COVID-19, com alunos do Instituto Federal de Rondônia, *Campus Ji-Paraná*, cujo foco centrou-se na releitura criativa de poemas pertencentes às gerações da literatura romântica. Essa proposta resultou em um maior envolvimento e protagonismo dos estudantes que, mesmo distantes, compartilharam pela tela do computador, múltiplos olhares significativos aos videopoemas, fortalecendo a arte literária e ultrapassando as barreiras impostas pela pandemia.

Ao considerarmos a importância da formação do leitor, o quarto ensaio, da pesquisadora Andreia dos Santos Oliveira, nos oferece uma significativa análise sobre o que é ler. A autora se ancora em Foucault (2008), destacando como a intervenção e a

reflexão sobre uma pedagogia da leitura são cruciais para a construção de sentidos. A pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Velho-RO. E na voz desses alunos sujeitos foi possível perceber a presença de ecos nos enunciados produzidos sobre o ato de ler.

Em diálogo com essa concepção de leitura como ato cultural e social, o trabalho de Erika Christina Kohle demonstra as contribuições dos gêneros literários para a criação de enunciados escritos por crianças do Ensino Fundamental de uma cidade de médio porte no interior paulista. Respalhada em teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem, a autora constatou que os gêneros literários podem ser usados como exemplos da cultura elaborada para que as crianças tenham condições de desvelar o conceito de determinado enunciado.

Observando o caráter cultural da literatura, o quinto ensaio dialoga com um dos maiores escritores da Literatura Brasileira, Machado de Assis. Ao trazerem o conto *Pai contra mãe* para uma análise enunciativo-discursiva, Regiani Leal Dalla Martha Couto, Simone de Jesus Padilha, Silvana Alves Santos, Vanessa da Costa Guimarães e Renata Freitas Siqueira provocam o leitor a refletirem sobre questões relativas à escravidão, bem como parte das atrocidades e dos dilemas que cercam esse pernicioso acontecimento, apontado por Machado no século XIX e que se mostra tão atual, principalmente quando se trata do comportamento humano e das relações sociais.

Compreender esse caráter atemporal da literatura canônica é um grande desafio, especialmente para alunos do Ensino Médio. Na tentativa de minimizar essa problemática, os autores Dioneia Foschiani Helbel e Dagoberto Buim Arena analisam os modos de ler e de escrever de duas alunas, ao construírem enunciados materializados no gênero *fanfic*, a partir do diálogo com o conto *A cartomante*. Ancorados em Volochínov (2013), os pesquisadores lançam um olhar sociológico sobre o *corpus* de pesquisa, constatando que as alunas estabeleceram relações dialógicas com o

conto machadiano e trouxeram, para a arena discursiva, seus enunciados como resposta.

Entendendo a interação como fundamental para a construção discursiva, o oitavo ensaio destaca que é o fator sócio-dialógico-discursivo da linguagem que permite a argumentação; uma vez que “como partilha da palavra e da razão, deve ser estudada no discurso, pois ao mesmo tempo que o constrói, é, também, construída por ele”. Para os autores Moisés José Rosa Souza e Dagoberto Buim Arena, as questões sociais, a interação e o viés dialógico são fundantes para a argumentação, construída a partir de trocas verbais que instigam a uma compreensão do outro, da realidade e, sobretudo, da vida.

Nessa dimensão discursiva e na tentativa de usar a argumentação como estratégia de convencimento, as autoras do nono capítulo dão ênfase ao texto publicitário por sua função comunicativa. Além disso, ao estabelecerem relações dialógicas com campanha publicitária da Chevrolet que divulga um veículo SUV, as autoras Laiza Luz Martins Sant’Ana, Maria Emília Novaes dos Santos, Priscila Aline Rodrigues Silva, Quézia Mary da Silva Reis, Rosângela Zimmer e Simone de Jesus Padilha evidenciam como um enunciado cristalizado socialmente é reverberado, especialmente, quando joga luz à ideia de que a mulher não é capaz de realizar algumas atividades sociais e, ainda, destacam como esses enunciados contribuem para a consolidação de uma figura feminina restrita ao lar.

Diante dessa diversidade de vozes e interação de ideias, o GELLIC - Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural, que organiza esta obra, espera que este trabalho constitua sentido para os leitores, e que os atos de leitura e de escrita sob o viés social e cultural sejam cada vez mais constantes na escola, por meio de práticas discursivas com foco nas relações dialógica, valorativa e alteritária da linguagem.

As organizadoras

# 1. DIALOGISMO: PRINCÍPIO FUNDANTE PARA A COMPREENSÃO DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Elkin Duván Estepa Barón  
Juliana de Paula Costa Cardoso  
Domingos Pinto de França  
Simone de Jesus Padilha

## Introdução

*Em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente. Mikhail Bakhtin.*

As relações humanas podem parecer bastante simples. Porém, ao analisar profundamente como elas acontecem, percebemos que não são tão simples quanto imaginávamos. Ao observarmos a realidade à nossa volta, de forma mais atenta, é notória a presença de relações dialógicas, seja nas conversas do cotidiano ou na leitura de textos mais elaborados, como os literários ou acadêmicos. Essa constatação é passível de verificação, especialmente quando nos ancoramos nas obras de Bakhtin e do Círculo.

Bakhtin (2018), em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, termina o capítulo 4 – *O discurso em Dostoiévski* – no quarto e último item – *O diálogo em Dostoiévski* – convidando o leitor a uma reflexão sobre a importância de se observar as relações existentes nos diálogos efetuados em nossas interações do dia a dia. O olhar analítico não se restringe ao diálogo travado no encontro entre os sujeitos, mas destes com inúmeras obras produzidas ao longo do



tempo e que são consideradas atemporais. Nessas obras, o leitor entra em contato com inúmeras personagens – compreendidas por Bakhtin como os heróis – responsáveis pela organização do todo da obra, tanto no aspecto arquitetônico quanto espacial e temporal.

A arquitetônica do mundo da visão artística não ordena só os elementos espaciais e os temporais, mas também os sentidos; a forma não é só espacial e temporal, mas também do sentido. [...] a personagem se isola do acontecimento e ganha acabamento artístico; a escolha de certos elementos de sentido no acontecimento, determina também a escolha dos respectivos elementos do acabamento, que lhe são transgredientes, o que se expressa na diversidade das formas do todo semântico da personagem. (BAKHTIN, 2011, p. 127).

Os enunciados produzidos pelo autor e utilizados pelos herói(s)/personagens<sup>1</sup> constroem os diálogos entre leitor e herói(s)/personagens, herói(s)/personagens e herói(s)/personagens e, ainda, entre o(s) herói(s)/personagens e o próprio autor.

Ao afirmar que um *conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis*, consoante epígrafe acima, Bakhtin demonstra que, embora, os diálogos façam parte de um conjunto de enunciados já ditos e utilizados anteriormente - originalmente eles não são adâmicos -, em cada novo uso eles ganham nova vida e serão sempre únicos, ou seja, são suscetíveis de misturar-se com os enunciados que os antecederam, pois a cada utilização dos enunciados concretos pelo sujeito, acontece a festa da renovação (PONZIO, 2010), ou seja, os enunciados têm seus sentidos sempre renovados/ressignificados.

Ainda sobre o enunciado, Bakhtin (2011, p. 297) assevera que “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com

---

<sup>1</sup> Optamos pela definição **herói(s)/personagens** para abarcar tanto a representação do(s) herói(s) quanto dos personagens, para a compreensão de que eles existem como principal(ais) e, também, secundários. Que podemos toma-lo como o autor criador no contexto das obras literárias, poesias, poemas, etc.

outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera discursiva”. Ao construir uma obra literária, cabe ao personagem/herói colocar em prática essa festa da renovação dos enunciados, situando o leitor no tempo e no espaço em que as ações acontecem.

Em suas teorias Bakhtin retoma os estudos iniciados por Ferdinand de Saussure sobre o signo linguístico<sup>2</sup> e dá a eles a devida dimensão existente no princípio dialógico ou dialogismo. Para este autor, o estudo da linguística se divide entre a língua e a palavra (*langue et parole*), enquanto para aquele a língua e a palavra são apenas o início desses estudos.

Bakhtin não contradiz os estudos saussurianos, mas parte da premissa de que a língua precisa ser estudada a partir das dimensões de significados presentes em cada signo linguístico, que é mais amplo que o conceito de língua apresentado por Saussure. Assim, todas as vezes que um enunciado entra em contato com outro, novas possibilidades de compreensão começam a aparecer. Nessas relações, os sujeitos constroem novos sentidos, aceitando-os ou não, uma vez que na arena discursiva as interações acontecem com o objetivo de visitar e revisitar, se necessário, tudo o que acontece em cada nova interação na construção dos sentidos.

Para Bakhtin todo signo é ideológico. Essa premissa, por si mesma, já nos leva a entender que em cada novo uso o signo ganha novo significado. O signo é pleno de sentidos e tem funções específicas a cada novo momento de uso no grande tempo, “Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 45 grifos dos autores). Para esses dois autores o signo ideológico funciona como o material que compõe a realidade:

---

<sup>2</sup> O **signo linguístico** é a união de uma imagem acústica e um conceito, de um significante e um significado. Esta união, por sua vez, não é determinada e nem fixa, mas sim arbitrária. Saussure elenca dois princípios para sua linguística: 1) a arbitrariedade do **signo** e 2) o caráter linear do significante.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material [...]. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33).

Eles ainda destacam que “Desta maneira, existe entre o *psiquismo e a ideologia uma interação dialética indissolúvel: o psiquismo se oblitera, se destrói para se tornar ideologia e vice-versa.*” (Ibidem, 2009, p. 66 grifos dos autores).

Entretanto, os sentidos produzidos por cada enunciado e/ou palavra são inúmeros e devem levar em conta as condições que envolvem sua produção e seu uso. Uma mesma palavra dita várias vezes ao longo do dia jamais será a mesma. Assim como o rio que sempre renova sua passagem de água em cada novo espaço, a palavra também se apresenta em diferentes sentidos a depender do seu uso, de quem a utiliza e para quem é o endereçamento da mesma. Nas mãos do artista a palavra ganha cores, formas e sentidos completamente diferentes de seu uso em uma situação ordinária. Ela está para o autor assim como a tela em branco para o pintor, aguardando e gestando novos sentidos que os encontros poderão propiciar.

Tomemos um dos autores mais renomados da pintura a título de exemplificação do trabalho com as cores e como elas têm força de expressão nas mãos do artista Van Gogh.

Pensando nessas possibilidades de interação entre enunciados, apresentamos uma breve análise dialógica nas artes e na contemporaneidade, mas antes focaremos na dimensão do Dialogismo.

## O princípio dialógico

Na década de 1920, em um de seus primeiros ensaios: *O autor como herói na atividade estética*, Bakhtin já apresentava a importância de se observar como a comunicação acontece entre os sujeitos. É na interação entre eles que Bakhtin encontra os elementos presentes em um ato enunciativo que, para ele, é responsável por fornecer a construção do *corpus* de análise para a pesquisa linguística. Nessas trocas cada um dos sujeitos vê a situação de um ponto de vista e, portanto, tem condições de enriquecer as discussões que são apresentadas na arena discursiva. A riqueza é ainda maior quando, no meio social em que os diálogos são produzidos, os protagonistas dos enunciados se encontram em condições diferentes.

Bakhtin assevera que para o princípio do dialogismo há que se considerar o sentido, que deve ser construído para que a linguagem possa emergir socialmente e as palavras sejam direcionadas para um determinado auditório. Ainda, segundo esse autor, o processo dialógico acontece também no pensamento - onde acontece o diálogo interior -, respondendo a si mesmo, e nesse momento existe a possibilidade da organização dos pensamentos sobre o que dizer e o que não dizer.

A língua é um organismo vivo e dinâmico, em constante transformação, impulsionada pelas relações de sentidos, as mais diversas. Para Bakhtin, “Todo criador recria a lógica do próprio objeto, mas não cria nem a viola. Até uma criança que brinca recria a lógica daquilo de que brinca. [...] (BAKHTIN, 2011, p. 340). Assim, entendemos que o princípio dialógico está enraizado nas relações verbais reveladas por meio de produções enunciativas e, com certeza, da compreensão dos significados e estes sempre têm relação com o *eu* (locutor ou, ainda, do falante) e o *outro* (interlocutor) nos quais se alimentam de sua seiva e que, segundo Brait, continuamente ‘interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem” (BRAIT, 2005, p. 80).

Temos que o princípio dialógico não corresponde apenas à interação face a face, mas entre interlocutores em espaços

geográficos distantes e em tempos cronologicamente distintos. Ainda assim, haverá relação dialógica. Para que essas relações sejam estabelecidas, basta lembrar que a convergência, ou, ainda, a discordância dos sentidos (presentes nos pontos de vista) são apresentados e a interação acontece. Como antecipamos e concordamos com Clark e Holquist, 2004; Brait, 2005 e Sobral 2005 o simples fato de um indivíduo pensar ou falar consigo mesmo já revela uma relação dialógica.

Na visão bakhtiniana, tudo advém da palavra. É nela que o processo de interação entre sujeitos (locutor e interlocutor), dentro de um contexto sócio-histórico de comunicação, ganha vida. Nessas interações históricas e culturais os valores constituídos por cada um dos sujeitos são apresentados e compartilhados. Eles, em geral, são aceitos ou refutados e quando estão inseridos em uma arena discursiva as palavras ganham vida a partir de valores a elas agregadas estabelecendo um diálogo ininterrupto no grande tempo.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009, p. 67).

Ao estudar o caráter dialógico, nas teorias bakhtinianas, entendemos que ele é indissociável das interações verbais tanto orais quanto escritas, nos mais diferentes usos em esferas da atuação humana. Esse dialogismo é sempre único, uma vez que tem conteúdo específico e estilo singular, marcado pelas escolhas dos recursos lexicais, fraseológicos e composicionais que se situam historicamente e, também, culturalmente em um grupo de falantes de uma língua.

Em relação à língua, ela possui caráter multifacetado em que seus signos ideológicos são carregados de sentidos os mais diversos, constituídos a partir de enunciações concretas e, assim, se constituem a partir de vozes, vozes essas denominadas de polifonia por Bakhtin que ao se juntarem compõem a polifonia do perfil dialógico. Apesar de a voz ter sua significância autônoma, ela só

encontra ressonância de sentidos quando está no diálogo com outras vozes, ou seja nas relações sociais existentes entre os sujeitos. (BAKHTIN, 2009, 2011; CLARK e HOLQUIST, 2004; BRAIT, 2005; BEZERRA, 2005).

Apesar de a voz do eu representar uma unicidade, para Bakhtin, o *eu* se constitui e reconhece sua imagem a partir do olhar do *outro* que é capaz de reconhecer sua imagem ao se relacionar com esse *eu*, ou seja o *eu* só passa a existir a partir do diálogo com os seus outros *eus*. Para Bezerra (2005) “eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim” (BEZERRA, 2005, p. 94). Isso implica em que o *eu* ouça o que o *outro* tem para dizer em um encontro dialógico, pois as impressões são únicas e por si mesmo o *eu* jamais terá o excedente de visão que o *outro* tem.

Bakhtin utilizou, enquanto *corpus* de análise, muitas obras literárias consideradas como clássicos da literatura em seus estudos. O escritor francês François Rabelais e o escritor russo Fiódor Dostoiévski trouxeram grandes contribuições com suas obras. É neste último autor que os aspectos da inconclusibilidade das vozes aparecem nas teorias bakhtinianas. Dostoiévski parece trazer para suas obras a realidade dos diálogos do cotidiano presentes em diferentes situações nos enunciados de suas personagens e ao optar por não finalizá-las, como acontecia com os clássicos da literatura, ele deixa que o leitor tire suas próprias conclusões sobre cada acontecimento. Assim, essa nova perspectiva em relação à inconclusibilidade ganha novas dimensões nos estudos de Bakhtin “Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica.” (BAKHTIN, 2011, p. 328).

As relações dialógicas nem sempre são baseadas em harmonia em relação às opiniões e os pensamentos. Ao contrário, pois as relações dialógicas são repletas de conflitos quando duas ideias opostas são colocadas nas mini arenas discursivas. Esses conflitos, em geral, estão relacionados com a relação de domínio, de

resistência e de adaptação para que se chegue a um denominador comum para ambos os sujeitos.

Nesse sentido, apresentamos, a nosso olhar, uma breve análise de algumas obras de Van Gogh, especialmente, no que tange às cores, evidenciando marcas de dialogismo.

### **Marcas de Dialogismo na Arte**

Tomemos um dos autores mais renomados da pintura a título de exemplificação do trabalho com as cores e com elas tem força de expressão nas mãos do artista Van Gogh.

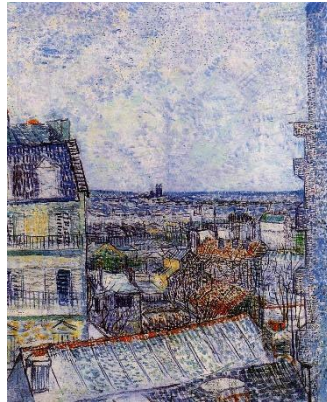
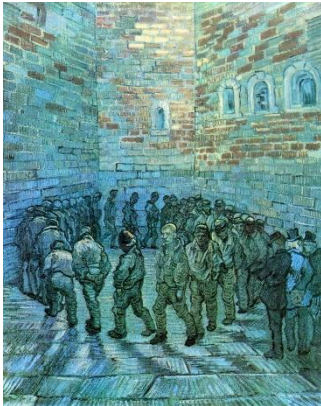
Para o pesquisador, na área do estudo das artes, é possível notar que são muitas as possibilidades de compreensão a partir da observação nas pinturas do holandês Vincent Van Gogh (1853-1890). Ele, ao produzir suas obras, brincou com pinceladas violentas e ao mesmo tempo demonstra suavidade harmônica ao retratar suas imagens em muitos dos seus quadros. Ao contemplá-las o admirador pode se perder deixando a imaginação plana se levar pela magia em cada uma das imagens à sua frente.

Van Gogh gostava de retratar as paisagens mortas, o que no geral, para muitos artistas elas são retratadas pela cor cinza e sua cartela de variações de tons. Mas ao retratá-las utilizando a cor azul e suas muitas nuances de cor é como se o artista convidasse o expectador a revisitar sua concepção de imagem morta e solicitasse para pensar nelas com outras possibilidades de imagens. É como se ao pintar o artista demonstrasse o quão viva elas estão em sua memória e dialogando com o contemplador para fazer o mesmo exercício de compreensão.

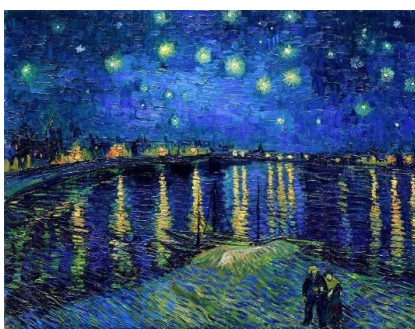
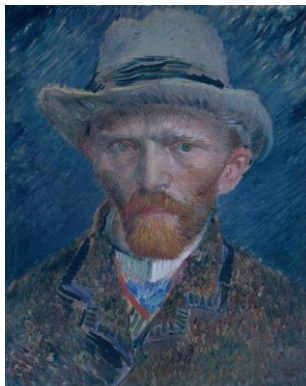
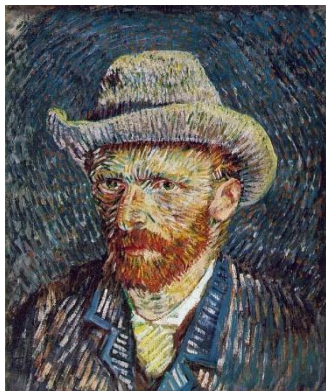
Van Gogh com a combinação de cores e seu genialíssimo talento, como poucos artistas, conseguiu levar os apreciadores de sua arte do diáfano ao trágico. Ele cria a atmosfera adequada para cada uma de suas obras. Elas dialogam com os espectadores, levando-os para uma experiência única na vida de cada um, pois elas conseguem transmitir o paradoxo da beleza e da dolorosa experiência do mundo. Todas essas características nas mãos do

pintor ao criar suas obras têm a mesma função nas mãos dos autores ao selecionar o seu léxico para suas obras.

A seguir selecionamos algumas obras de Van Gogh, respectivamente, para demonstrar o diálogo das obras como mencionadas acima: Ronda dos prisioneiros, Rue Lepic 1887 (duas obras), Autorretratos de 1887 (duas obras), Deserdados da vida, Noite estrelada e Noite estrelada no Ródano, elas representam muito no contexto da arte e as muitas possibilidades de sentidos para cada um dos contempladores que as analisam. Entretanto, vamos nos ater a questão das cores. A predominância do diálogo presente nessas obras está no uso da cor azul.







Fonte: <https://bit.ly/3TVFKz7>

A palavra, em si mesma, não diz nada, assim como as cores na paleta do pintor. Sua força ideológica de sentidos se encontra em seu uso nas mais diversas interações existentes entre aqueles que a utilizam em uma interação. Em cada micromundo, de sua

utilização, ela ganha novos sentidos e se renova atendendo às mais variadas necessidades humanas. É ela, a palavra, capaz de construir pontes inimagináveis na busca de soluções e, também, capaz de provocar conflitos nas relações entre os sujeitos. O ato elocutório é por sua natureza, a depender de seu uso, capaz de construir e de destruir as relações humanas.

### **O diálogo nas redes sociais na contemporaneidade**

Os diálogos travados nas obras de Rabelais e Dostoievski são analisados por Bakhtin, e nelas ele demonstra que são trabalhadas, arduamente, as ideias, no universo artístico, desses autores. Eles representam aspectos distintos. Rabelais com a ideia focada no riso e Dostoievsky com foco na ironia e no sarcasmo e que requerem dos leitores conhecimentos mais aprofundados do universo em que os autores trilharam para a construção de suas obras.

Essa concepção de aprofundamento nos estudos dos enunciados onde se estabelecem diálogos entre as obras é necessária para que, como o fez Bakhtin, o pesquisador tenha a oportunidade de perceber que os enunciados, assim como as obras, são repletas de polifonia das vozes das personagens. Muitas são as possibilidades de estudos de uma determinada obra, pois ela é ao mesmo tempo única e múltipla. Única por retratar um recorte de um determinado tempo cronológico e múltipla por estabelecer relações dialógicas com diferentes leitores de diferentes épocas.

A humanidade, *grosso modo*, tem acesso ao maior número de informações como jamais teve a oportunidade de acessar. Na contemporaneidade estamos abertos a diferentes dados, notícias, mensagens, vídeos, imagens. Nos mais diferentes contextos de posturas ideológicas, entre outros, tudo disponível ao toque de um teclado. Porém todo esse manancial de informações não ajuda se não houver uma metodologia de pesquisa para que o navegador possa focar naquilo que deseja e não se perder no mar conturbado de informações.

## À guisa de conclusibilidade

Como antecipado por Bakhtin, em seus estudos nas obras de Dostoiévski a ideia é não concluir, ou seja, não encerrar o nosso diálogo, pois ele está sempre aberto e em construção para novos acréscimos a partir de novos estudos. A exemplo de Bakhtin, ao retomar os estudos de Saussure, também acreditamos que com o passar do tempo novas oportunidades de diálogos surgirão e, certamente, com o olhar voltado para algum aspecto que nos foge ao tempo atual.

Utilizamos a analogia do artista plástico em comparação com o autor de obras literárias, pois este, assim como aquele tem a mesma intenção: comunicar-se com o seu espectador. Assim como a seleção das cores, em diferentes nuances, representam a expressão do artista em sua paleta - ao serem misturadas elas ganham novas tonalidades -, também as palavras a depender de como são dispostas, na seleção lexical trará ao leitor diferentes interpretações. Se para a obra plástica o espectador precisa de conhecimentos prévios, não obstante, também acontece com as obras literárias ao serem colocadas em interação com o leitor.

Vimos que o princípio dialógico se encontra enraizado nos processos interativos presentes nos atos enunciativos e, portanto, é a partir deles que o pesquisador pode encontrar o *corpus* para a construção de suas pesquisas.

Em relação aos estudos linguísticos, especialmente no contexto dialógico ainda tem um longo percurso a ser trilhado, pois muitas são as possibilidades de estudá-la para a contribuição e o enriquecimento dos aspectos linguísticos existentes na língua em uso, pois a língua é um organismo vivo e em constante processo de transformações.

## Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoievsky**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª Ed. 2018.
- BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP/HUCITEC, 1998.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CLARK, K. & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PONZIO, A. *La rivoluzione bachtiniana*. Il pensiero di Bachtin e lídeologia contemporânea, Levante, Bari, 2010.
- REVISTA ELETRONICA VÍCIO DA POESIA** – Disponível em: <<https://viciodapoesia.com/2013/02/01/o-azul-na-obra-de-van-gogh/>> Visitado em 09.07.2022.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelani, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.



## 2.

# A LEITURA DE IMAGENS A PARTIR DO OLHAR TEÓRICO DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM APLICADA AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Mônica do Carmo Apolinário de Oliveira  
Dagoberto Buim Arena

### Introdução

A leitura pode ser compreendida como uma prática potencial de produção de sentidos por intermédio do signo *palavra*, no entanto, em virtude dos modos de interação pelos quais os sujeitos dialogam na contemporaneidade, outras formas de leitura podem ser evidenciadas, principalmente porque a produção de sentido ocorre pela interação que fazemos com signos, entre eles, a imagem, marcadamente presente na vida cotidiana.

Partimos da convicção de que as imagens são poderosas formas de interlocução e informação, usadas em muitas situações para condicionar consumo, ilustrar ações, manipular e estimular o entretenimento visual. Os meios virtuais estão repletos de imagens que sintetizam ideias, condensam as notícias, compilam o conhecimento - elas inundam o dia a dia, sem que as pessoas se deem conta de suas influências. O universo imagético se mostra extenso e desafiador, especialmente no âmbito educacional. Razão suficiente para provocar reflexões, com foco na elaboração de processos didáticos destinados à aprendizagem e à compreensão do mundo por intermédio das imagens e do papel formativo que elas, ao serem decifradas, interpretadas e contextualizadas, desempenham no processo de aprendizagem.

A ideia de compreensão dos dados visuais não é nova. Teve início nos estudos de Arnheim (2011), ao identificar categorias visuais ligadas à percepção da estrutura e à produção das imagens, entre elas o equilíbrio, a forma, o espaço, o movimento e a expressão. Na mesma vertente, o desenhista Dondis (1991) amplia a tendência formalista da leitura de imagens e introduz o conceito de alfabetismo visual, que propõe um modelo de compreensão acessível a todos, não somente aos artistas e cientistas. Muitos professores, apoiando-se no sistema formalista proposto por Dondis, começaram a aplicar na leitura de imagens elementos como linha, forma, cor, luz e outras unidades de composição, voltados para o aspecto estético de objetos imagéticos.

Longe de estabelecer qualquer crítica ao enfoque formalista, que privilegia a leitura estética da imagem, procuramos ir ao encontro de fundamentos teóricos com elementos comuns que os aproximassem da Filosofia da Linguagem. Trazemos para esta reflexão, que envolve o ato de ler imagens, a via teórica de Volóchinov (2018), como fundamento para abordar a leitura de imagens na perspectiva dialógica. Sob o olhar volochinoviano, ler pode ser concebido como um dos modos pelos quais o sujeito se constrói na e pela linguagem e dialoga com os outros e com o mundo.

Entendemos as imagens como bens simbólicos produzidos pela humanidade, as quais são compreendidas de variadas formas em uma vasta rede de significações. Desse modo, o objetivo deste artigo está centrado na reflexão sobre o potencial do texto imagético para a produção de sentidos e no dialogismo presente na interação do leitor com a imagem.

Para tanto, faremos inicialmente uma abordagem sobre o alcance dialógico da leitura de imagens, com o propósito de evidenciá-la como outra forma pela qual os sujeitos podem operar leituras, bem como apresentar uma discussão, com base no pensamento volochinoviano, que aponte para a ressignificação dos processos de leitura da imagem no âmbito escolar nas diversas mudanças nos modos de interagir com o mundo atual. Em seguida, será apresentada a relação entre a imagem e o conhecimento histórico.

Finalizamos o artigo com um exemplo de ação pedagógica com duas imagens afins, no âmbito da disciplina de história, com alunos do Ensino Médio. O uso da imagem como linguagem é um caminho promissor para auxiliar professores e alunos no processo de aprendizagem, em rodas de leitura e em debates interpretativos.

### **O alcance dialógico da leitura de imagens**

A leitura é uma ação de abertura para o diálogo, intrinsecamente relacionada ao fazer humano, em sua necessidade essencial de estabelecer relações com os outros e com o mundo. Por conseguinte, é compreensível que o desenvolvimento da leitura aconteça por meio de outras formas de expressão além do texto escrito. Os princípios aplicados à linguagem por Volóchinov (2018) podem ser utilizados também em suportes visuais, como a fotografia, o desenho, a pintura e outros, uma vez que são, como outros signos, ideologicamente revestidos de sentidos.

O campo teórico defendido por Volóchinov considera as relações ideológicas como modo de interação e constituição dos sujeitos. Como criação humana, as imagens são signos representativos, marcados pela função ideológica e os sentidos que lhes são atribuídos se dão na multiplicidade dialógica. Para Volóchinov “onde há signo há também ideologia. Tudo que é ideológico possui significação sgnica” (2018, p.93) e “aquilo que torna o signo ideológico vivo e mutável faz dele um meio que reflete e refrata a existência” (2018, p.113). Assim, os signos, ideológicos por natureza, refratam o mundo, logo, compreendemos o mundo a partir deles. A dialogia é um princípio elementar para a compreensão das relações estabelecidas nas interações verbais e não-verbais suscitadas a partir da imagem.

Para que sejam realizadas leituras dialógicas por imagens, que refratam a realidade, o primeiro passo parte da concepção de que ler é um processo de entrecruzamento de diversas e variadas vozes que interagem na construção de sentido. A imagem incorpora a intenção comunicativa do autor que conversa com seu leitor em níveis



dialógicos. O dialogismo busca a compreensão dos elementos constitutivos não apenas dos discursos, mas especialmente da linguagem que reflete o ser e o agir humanos. Para Volóchinov (2018) no processo de compreensão há um diálogo:

[...] Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação. Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. [...] *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232 grifo do autor).

Seja qual for o processo de leitura, há um caráter constitutivo por meio do diálogo, alicerçado na linguagem e nos sujeitos (interlocutores). Tomemos como exemplo, um determinado aluno que visualiza na página do livro uma cruz. Ao refletir sobre a imagem, ele lida com a história de sentidos que essa imagem já teve em sua vida, com os sentidos que ela tem para os membros da família e outras pessoas com as quais convive, com os sentidos culturais e sociais que o signo imagético já incorporou e que vem de tempos e espaços distantes, de outros povos e épocas. Em todo esse processo reflexivo, há diálogo. De modo internalizado, esse aluno, em cada momento do vivido, experimentou sensações, sentimentos, percepções e conceitos sobre o signo que a cruz representa. Diálogos com outros sujeitos que se apropriaram de sentidos - às vezes próximos, outras vezes opostos e distantes - somam-se aos aspectos visuais e assumem novos sentidos, dialogam com os sentidos já vivenciados.

Em Volóchinov (2018) entendemos que a realidade da linguagem, sua concretude, fundamenta-se no “acontecimento social” e na “interação discursiva”. É portanto, na relação com os

outros, com os signos, no ambiente social, que pessoas, ideias, sentimentos e ideologias interagem. Um campo fértil de interação em que o contexto imagético certamente atua.

Outro aspecto relevante repousa sobre componentes sociais e históricos que integram determinada imagem. Segundo Volóchinov (2018) o enunciado surge em um determinado momento social e histórico, integrando milhares de fios dialógicos existentes, constituídos na consciência ideológica em torno de um dado objeto da enunciação, participante ativo do diálogo social. Em suas palavras, “a estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma estrutura social. [...] cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica de sua formação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 217).

O acabamento social do enunciado imagético pressupõe sentidos de captação da linguagem de forma mais sensível pelo sujeito que o lê. A imagem exige um processo reflexivo e interpretativo amplo, a fim de contextualizar e estabelecer relações dialógicas. Um campo fértil para esse processo é a escola, cenário de interação social onde são geradas narrativas e contextos permeados por material imagético.

A leitura ocorre a partir do diálogo do leitor com o objeto lido (imagem). O leitor (aluno), por sua vez, é um sujeito que imagina, elabora identificações, cria realidades e busca sentidos. A interação verbal (com outros alunos) comunga com outras e várias linguagens no processo interpretativo. Em sua necessidade inerente de dialogar com o mundo, o aluno faz leituras de diversas naturezas. Na perspectiva volochinoviana, o leitor não é passivo diante das interações que vivencia. Ao ler, o sujeito torna-se executor de sua própria transformação, porque responde semanticamente ao objeto, seja ele um texto ou uma imagem.

Expressão da linguagem, a imagem, da mesma forma que o texto escrito, representa um encontro de subjetividades. É um objeto passível de ser lido e necessita ser reconhecido, no âmbito escolar, como fruto do pensamento humano, como a expressão de alguém que lhe deu forma, composição e conteúdo.

As imagens se fazem marcadamente presentes na vida dos sujeitos, em suas práticas cotidianas, gerando um intenso volume de informações visuais, associado direta e indiretamente com a comunicação, a arte e a cultura. Elas desempenham um importante papel na formação de intersubjetividades, por comportarem dados capazes de nutrir olhares, produzir discursos, suscitar diálogos, reformular pensamento. De acordo com Volóchinov (2018), o sujeito constrói sentidos dialogicamente, de maneira constante e infundável, com associações com o que está no presente e no passado. A perspectiva de natureza dialógica, ao qualificar o sujeito nas suas práticas de interação, se apresenta como importante via conceitual para se pensar sobre reconfigurações nos modos de ler e ver.

Na direção de uma reflexão sobre as imagens como representação de sujeito e de mundo, é preciso, primeiramente, conceber que tais imagens sejam entendidas não como fim ou objeto, mas como fonte de significações, capazes de suscitar e aguçar o desenvolvimento de outros modos de perceber, ver, sentir e aprender. A imagem a ser lida, independente do tipo de linguagem imagética (gravura, fotografia, desenho, entre outras), do tempo e do espaço em que foram elaboradas, é resultado de interações de subjetividades entre sujeitos. Há uma natureza polissêmica na imagem decorrente da multiplicidade de significados que emanam das vozes dos sujeitos que a compõem. É possível encontrar, no interior do pensamento volochinoviano, um significado amplo e extensivo quando relacionado ao conceito de enunciado, ao valor semântico e ao potencial discursivo da imagem.

Uma imagem é o resultado de uma série de outras imagens materializadas ou latentes no pensamento dos sujeitos. É composta por uma trama discursiva que engloba referências semânticas de variados formatos para a formação de sentidos. Conforme Bakhtin (2017, p. 326) “[...] o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor [...]”. Pela ótica da

Filosofia da Linguagem, é possível afirmar que os discursos procedentes da imagem representam propostas de intersecção de ideias e de identificações semânticas. O diálogo entre discursos, que pode ser instaurado pela imagem, evidencia a importância da resposta que os sujeitos oferecem no processo de compreensão. A resposta é um dos aspectos mais importantes da dinâmica dialógica quando se pretende defender a leitura de imagem como prática que contribui para que o leitor seja compreendido em sua capacidade plural de interagir.

Se no processo de compreensão da imagem houve intercâmbio semântico é porque também ocorreu um movimento responsivo. O pensamento do leitor se encontra com o pensamento do autor da imagem, assim, se estabelece o princípio dialógico que permite considerar as imagens como dinâmica da linguagem em outro formato de expressão. As imagens, como formas enunciativas que compõem concretamente a vida cotidiana dos sujeitos, podem ser analisadas, à luz do dialogismo, pelo seu potencial de interação, seu caráter enunciativo e como elemento mediador de interpretações de mundo.

Nessa perspectiva, ler uma imagem é também levar em conta o seu potencial discursivo e a sua natureza enunciativa, que abre possibilidades de interação, de percepção, e permite ao sujeito questionar, confrontar visões de mundo por intermédio da multiplicidade de vozes que a imagem pode conter.

### **A leitura de imagens a partir do conhecimento histórico**

Este caminho de trazer para sala de aula uma leitura crítica do conhecimento histórico com uso de imagens se adequa ao mundo cada vez mais visual. Contudo, há grande responsabilidade para encontrar a forma adequada de utilizar a imagem a favor da aprendizagem, uma vez que o universo imagético exige um olhar minucioso tanto por parte do professor quanto dos alunos. A compreensão de signos imagéticos, revestidos de ideologia, se

coloca como desafio diante de todos para que sejam interpretados e apreendidos.

A imagem é um componente fundamental intrínseco ao movimento histórico da humanidade, porque é gestada na atividade humana. Ela influi na transformação social e cultural do homem à medida que é compreendida e significada. Volóchinov (2018) aborda a propriedade de o signo conter valores e sentidos múltiplos. Para ele “assim como *janus*, qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira” (VOLÓCHINOV, 2018, p.113 grifo do autor). Condição que se aplica perfeitamente a imagens que retratam o conhecimento histórico, uma vez que tal propriedade do signo caracteriza a existência dialética interna do documento imagético ligada à sua historicidade. O signo sempre será histórico por conter índices de valor adquiridos ao longo de sua existência, é objeto de luta entre sentidos passados e atuais, tem caráter refrativo. E os valores e sentidos simbólicos que as imagens adquirem historicamente são determinados pela linguagem socialmente constituída e impregnada de ideologia.

Na disciplina de História, especificamente, as imagens interpõem-se nos conteúdos por meio de fotografias, gravuras, desenhos representativos e filmes, entre outras produções. Por frequentemente serem observadas pelos alunos de forma ilustrativa, são necessários direcionamentos por parte do professor para orientá-los a compreender os significados que as envolve historicamente.

As imagens não cumprem apenas a função de informar ou de ilustrar, mas fundamentalmente de educar e produzir conhecimento. Logo, por este viés, ler criticamente envolve aprender a apreciar e interpretá-las, analisando-se a forma como são elaboradas e como operam em nossas vidas. Para Jolly (2010, p. 48), a função pedagógica da imagem consiste em

demonstrar que a imagem é de fato uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que, nessa qualidade, distingue-se do mundo real e que, por meio de signos particulares dele, propõe uma representação escolhida e necessariamente orientada; distinguir as principais ferramentas dessa linguagem e o que sua ausência ou sua presença significam; relativizar sua própria interpretação, ao mesmo tempo que se compreendem seus fundamentos.

Essa visão é pertinente à medida que orienta a leitura da imagem, considerada aqui como um elemento objetivado pela cultura, com modos de interpretação que podem ser apropriados pelos estudantes no processo de aprendizagem do conhecimento histórico. Outro ponto importante é a ponderação de que a imagem é uma linguagem específica, constituída de signos próprios, situada no tempo e no espaço e, portanto, plena de possibilidades interpretativas.

A apropriação dos conteúdos escolares constitui a base do processo de humanização. Uma vez inseridos no universo interpretativo das imagens, por meio de uma prática pedagógica organizada, os estudantes se apropriam das significações históricas, sociais e culturais que os humaniza. É o que apresentaremos na ação pedagógica no próximo tópico.

### **Analisando o saber constituído por intermédio da leitura de imagens**

Para esta breve análise faremos uso de duas gravuras, utilizadas em um experimento didático-formativo realizado na disciplina de História, com estudantes do Ensino Médio integrado ao curso técnico em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *Campus* de Ji-Paraná. Os dados selecionados são oriundos da tese intitulada: *Apropriação do conhecimento histórico fundamentada em atividades de estudo, mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação* (OLIVEIRA, 2020). Para a análise foram selecionados os diálogos e interpretações de

alunos e alunas apresentados com os codinomes: Machado de Assis, Frida Kahlo, Tiradentes, Dandara, Elizabeth I, Malala e Napoleão.

No experimento, as atividades com uso de imagens para articular o conteúdo foram organizadas com o intuito de propiciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como observação, análise e síntese, generalização e outras, indispensáveis à formação do conceito geral do conteúdo *Idade Média*. As ações de leitura dos objetos imagéticos foram pensadas para um contexto de prática social, razão que se fortalece nas atividades realizadas em grupo. Em linhas gerais, o experimento didático-formativo foi elaborado para favorecer as ações intelectuais dos alunos e para que ocorressem alterações positivas no seu desenvolvimento.

De antemão, é bom lembrar que, no ambiente de sala de aula, os sujeitos são dotados de particularidades, de níveis de apropriação de conceitos distintos, portanto, estabelecem ligações e conexões múltiplas na compreensão da imagem e do contexto histórico que dela emerge. Para explicitar o seu valor dialógico no processo de aprendizagem selecionamos a ação de ensino desenvolvida a partir de duas gravuras sobre a Peste Negra. A análise exposta permite distinguir o grau de leitura que os alunos fizeram e identificar com clareza diferentes níveis de compreensão dos sujeitos.

As imagens retratam a pandemia da Peste Negra que ocorreu na segunda metade do século XIV, na Europa, matando um terço da população desse continente. A peste integrou uma série de acontecimentos que contribuíram para a crise da Idade Média.

Figura 1: Médico da Peste 1.



Fonte: disponível em: <https://societificam.com.br/o-que-era-verdade-e-o-que-era-mito-sobre-os-medicos-da-peste/>

A primeira imagem, gravura de Paulus Furst, de 1656, mostra Dr. Schnabel ("Bico"), de Roma, vestindo roupas de proteção típicas dos médicos da peste de Roma na época. Humphreys (2013 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 154) descreve a imagem da seguinte forma:

A máscara tinha aberturas de vidro para os olhos e um bico curvo em forma de pássaro. Correias seguravam o bico na frente do nariz do médico. A máscara tinha dois pequenos orifícios no nariz e era um tipo de respirador que continha itens aromáticos. O bico pode conter flores secas, ervas, especiarias, cânfora ou uma esponja de vinagre. O objetivo da máscara era afastar os maus cheiros,



considerados a principal causa da doença na teoria da infecção pelo miasma, antes de ser refutada pela teoria dos germes. Os médicos acreditavam que as ervas combatiam os cheiros da peste e os impediam de serem infectados. A fantasia de médico de bico usada pelos médicos da peste tinha um capuz de couro com abas largas para indicar sua profissão. Eles usaram bengalas de madeira para apontar.

A ação de ensino desenvolvida com essa imagem ocorreu por meio da inserção de um suporte virtual: o aplicativo para celular *WhatsApp*. Os estudantes visualizaram a imagem no aplicativo, fizeram comentários e questionamentos, suscitando o debate e a interação. A estratégia foi adotada com a intenção de desencadear a expressão do pensamento empírico dos sujeitos, descortinar a massa aperceptiva (JAKUBINSKI, 2015) relativa aos conhecimentos históricos, especificamente no momento da ação. Cabe destacar que o aplicativo *WhatsApp* expande a existência cotidiana dos alunos para além do espaço escolar e caracteriza-se como um campo de intersecção entre os sujeitos, mas o que marca o objeto são as relações constituídas pelos sujeitos com os outros, já que o sentido não se forma no objeto, mas na ligação, na troca, no diálogo, compreendido como

uma manifestação que afeta os interlocutores, um processo em que um somente dá o que tem pela linguagem se o outro fizer o mesmo. O diálogo assim concebido é troca, é um escambo feito com linguagem (ARENA, 2017, p.496).







A ideia de comunicação nessa abordagem diz respeito à troca verbal. O diálogo é a base sobre a qual se funda a linguagem, manifestada concretamente por intermédio da troca verbal de enunciados. Para ampliar as discussões sobre o diálogo e compreender melhor as relações estabelecidas pelos alunos durante a troca de mensagens no aplicativo *WhatsApp*, nos apoiamos no conceito de *diálogo* em Volóchinov (2018), em

Jakubinskij (2015) e Bakhtin (2017), pelo alinhamento teórico no campo da Filosofia da Linguagem.

Para Jakubinskij (1923), cuja obra foi traduzida em 2015 por Dóris de Arruda e Suzana Leite Cortez, o diálogo é uma forma direta de interação verbal. Suas análises destacam a importância da mímica, do gesto, da entonação e do movimento do corpo para a compreensão mútua e interação verbal. Para o autor, esses meios comunicativos, repletos de informações, são fundamentais na comunicação verbal. Mas como uma comunicação via *WhatsApp* poderia contemplar a troca expressa nos gestos, movimentos e entonações?

Primeiramente, é preciso situar Jakubinskij no espaço temporal de sua produção, para depois estabelecer vínculos de suas perspectivas científicas com a atualidade. Seus estudos sobre a *Fala dialogal* permeiam os anos 20, período em que recursos tecnológicos de interação e comunicação como os celulares e aplicativos de conversas eram inexistentes. O modo de comunicação *on-line* da atualidade permite que as pessoas conversem em tempo real, por vídeo ou por meio da escrita, e se assemelha ao diálogo direto, face a face. Além disso, os *emotions*, as abreviações, as repetições de letras e de sinais de pontuação são meios comunicativos e indícios das intenções dos sujeitos ao produzirem seus diálogos, que se aproximam dos sentidos resultantes dos gestos, mímicas e entonações. Selecionamos um conjunto de falas (quadro 1) em que os sujeitos fizeram usos de expressões, *emojis*, gestos e entonações, em diferentes momentos da atividade com a gravura, para evidenciar como as trocas verbais de que trata Jakubinskij podem estar presentes em diálogos via *WhatsApp*.

**Quadro 1:** Uso de *emoji*, entonação e gestos no *WhatsApp*

DDIÁLOGOS	SIGNIFICAÇÃO
<p><b>Dandara:</b>  O bastão com o tempo na ponta simboliza o curto tempo de vida do “<u>infectado</u>”.</p> <p> <b>Napoleão:</b> <u>Me parece os doutores da idade média. Os médicos da idade média que cuidavam das pessoas infectadas pela peste negra, com medo de ser uma doença contagiosa eles se protegiam com essas roupas e máscaras.</u></p> <p></p>	<p> Pedindo permissão para falar (gesto)</p> <p> Triste, chorando (morte causada pela peste).</p> <p> Inteligente. Satisfeito com sua elaboração.</p> <p>Ênfase na palavra <u>infectado</u> com a utilização das aspas.</p>

A natureza dialogal da palavra escrita no aplicativo de troca de mensagens é assinalada em dois momentos: no processo de compreensão e no ato da produção. Essa condição bilateral é mútua em todo processo comunicativo. Para ampliar a análise buscamos reforço em Bakhtin, que guia suas reflexões sobre o diálogo no papel do outro (o leitor) na comunicação. Para Bakhtin (2003, p.270, *apud* ARENA, 2020), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta [...]”. Este entendimento pode ser observado nas falas dos sujeitos quando inquiridos a explicar a imagem.

*Napoleão:* *Tem uma cara lá atrás expulsando ou ajudando?*

*Malala:* *Estão sendo guiados pelo “doutor”, ele pode estar ajudando.*

**Machado de Assis:** *Mas as pessoas têm medo da pessoa de roupa escura com a vara na mão. [...] Observem as roupas dos indivíduos, a máscara com o bico de uma ave.*

**Napoleão:** *Ah, sei! Eram de uma época que tinha uma epidemia “peste negra”.*

**Joana D’Arc:** *O doutor utiliza essa roupa e máscara para se proteger da doença contagiosa.*

**Napoleão:** *Me parecem os doutores da Idade Média. Os médicos da Idade Média que cuidavam das pessoas infectadas pela peste negra, com medo de ser uma doença contagiosa, eles se protegiam com essas roupas e máscaras.*

As falas evidenciam o processo de compreensão que ocorre na troca entre os sujeitos e promove uma permanente atualização “em sua caminhada infinita de desenvolvimento” (ARENA, 2020, p.27). Observe as falas do aluno Napoleão em três momentos do diálogo. No primeiro, ele questiona: “*Tem uma cara lá atrás expulsando ou ajudando?*”. Nesse momento do diálogo, ele tem dúvidas se o indivíduo na gravura está ajudando ou expulsando as pessoas. Depois, no segundo momento, ele fala: “*Ah, sei! Eram de uma época que tinha uma epidemia, peste negra*”. Mas isso só é dito depois das falas suscitadas por Malala: “*Estão sendo guiados pelo “doutor”, ele pode estar ajudando*” e por Machado de Assis: “*Observem as roupas dos indivíduos, a máscara com o bico de uma ave*”, momento em que relacionam a imagem à epidemia da peste negra. No terceiro momento, após a alocação de Joana D’Arc que fala: “*O doutor utiliza essa roupa e máscara para se proteger da doença contagiosa*”, o aluno fala: “*Me parecem os doutores da Idade Média. Os médicos da Idade Média que cuidavam das pessoas infectadas pela peste negra, com medo de ser uma doença contagiosa eles se protegiam com essas roupas e máscaras*”. Napoleão faz uma alocação mais elaborada, com argumentos e explicações que denotam mais conhecimentos que os apresentados inicialmente. A refração volta sempre diferente, porque há no

processo interativo entre os sujeitos um movimento de sentidos. As ideias não se excluem, se completam e criam novos sentidos.

Há, nos três momentos de fala do aluno Napoleão, um movimento no pensamento que demonstra que o ato de compreensão é atualizado no diálogo entre os sujeitos, na relação que se constitui entre conhecimentos empíricos diferentes, porém próximos. Trata-se do compartilhamento de massa aperceptiva, da comunhão de sentidos necessárias para o diálogo e a compreensão.

No dado apresentado, perguntas, respostas, considerações e argumentações se intercalam por meio da troca entre os sujeitos, em um “movimento gerador de sentidos que estreitam os laços do psiquismo entre escritor e leitor, entre leitor e escritor, em dupla via, como é a natureza do diálogo” (ARENA, 2020, p.28). Para Bakhtin (2017, p.408),

pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. [...] Se a resposta não gera uma pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal.

Os questionamentos, considerações e réplicas dos alunos em situação dialógica foram construindo, aos poucos, uma rede de conhecimentos empíricos que serviu de base para a inserção de conhecimentos teóricos sobre o conteúdo histórico. Momento valioso de interação e exploração das percepções, como as que seguem descritas:

*Dandara: [...] o bastão com o tempo na ponta simboliza o curto tempo de vida do infectado.*

*Professora: O que te levou a pensar isso?*

*Tiradentes: Não é um bastão, é uma bengala. Eles usavam para apontar e localizar as coisas, já que a máscara não dava uma visão muito boa.*

*Frida Kahlo: Trata-se dos médicos da Idade Média, a máscara, a luva e a bengala seriam forma de proteção, pra evitar contágio.*

No fragmento, ao tentar explicar a imagem, a aluna Dandara faz uma leitura inusitada: “[...] o bastão com o tempo na ponta simboliza o curto tempo de vida do infectado.” Quando questionados, os alunos Tiradentes e Frida Kahlo fizeram intervenções, colocando seus pontos de vista. Tiradentes escreveu: “Não é um bastão, é uma bengala. Eles usavam para apontar e localizar as coisas, já que a máscara não dava uma visão muito boa”. E Frida complementou: “Trata-se dos médicos da Idade Média, a máscara, a luva e a bengala seriam forma de proteção, pra evitar contágio.” Essa relação interativa e dialógica entre os colegas permitiu uma abertura para uma compreensão mais profunda da imagem, mas também materializou a possibilidade maior ou menor de compreensão de alguns dos alunos. A divergência entre respostas e argumentos de algum modo intensificou a participação deles, que ora reconheciam seus saberes, ora identificavam as insuficiências de suas leituras.

A fim de ampliar o contexto histórico da imagem (enunciado) foram enviadas pequenas mensagens via *WhatsApp* para o grupo sobre o contágio da Peste Negra, do Ebola e do HIV, para dialogar com o tema e despertar os vínculos com o cenário epidemiológico da região amazônica. Era preciso treinar o olhar dos alunos para entender a imagem, não como um fato isolado, mas de forma aberta, ampla, como fios que se entrelaçam na trama da realidade histórica. Ao pensar essa relação, intencionalmente, foi viabilizado o contato entre contextos históricos diferentes, que extrapolam os limites da imagem e atuam como mecanismo de expansão da visão de mundo dos indivíduos. Eis os frutos colhidos:

*Professora: A Peste Negra ocorreu na segunda metade do século XIV, matando um terço da população europeia. Teve sua origem no continente asiático. Causada por um bacilo[...]. O Ebola, doença causada por um vírus causou muitas mortes na África subsaariana, foi descoberto em 1976, a partir de um surto no Sudão que se espalhou rapidamente. Foram mais de 11 mil mortes só no primeiro surto [...]. A AIDS, infecção pelo vírus HIV, desde a sua descoberta em 1981, já vitimou mais de 35 milhões de pessoas no mundo. (alguns trechos dos meus comentários)*

**Machado de Assis:** *E aqui, atualmente, tem surto de sarampo. Porque as pessoas pararam de vacinar as crianças achando que as vacinas tinham a doença. Aí ela voltou. Porque antes estava controlada.*

**Outro aluno:** *Não é só por isso. Tem a migração dos venezuelanos. Eles não são vacinados lá. E quando fugiram pra cá transmitiram para os brasileiros.*

**Outra aluna:** *Também tem a malária. É uma epidemia ainda pior, porque um monte de gente já teve malária aqui na nossa região. Não sei quanto, mais muita gente morreu.*

**Napoleão:** *Meu vô tem o fígado todo comprometido de tanta malária que já pegou na vida.*

A observação desse conjunto de falas (com destaque para os grifos) demonstra variados e numerosos diálogos que podem ser provocados pelo professor a partir de uma imagem. Esse conjunto de falas interage além do tema da imagem, pois ocorreu um encontro de consciências quando, no diálogo, foram mencionadas outras epidemias, que os fez encontrar correlações na própria realidade, fruto do pensamento empírico. O signo (imagem) não representa somente uma parte da realidade ele “também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 92), ou seja, remete para algo que está fora de si mesmo, para outras realidades interligadas historicamente.

Vale lembrar que o signo é ideológico, e a ideologia é social, já que os próprios signos são sociais. Nesse sentido, a tomada de consciência dos estudantes em relação à imagem e suas interligações históricas descritas nos comentários acima são expressões ideológicas. Há uma “cadeia ideológica” entre as consciências individuais dos estudantes no processo de interação com os signos, em que “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é,

pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p.95). O sarampo, a malária, a migração de venezuelanos são acontecimentos do contexto local (Amazônico), vivenciados de modo concreto pelos alunos, que se assemelham ao conteúdo histórico e ideológico que a imagem retrata. Trata-se de um “conjunto de vivência da vida e expressões externas ligadas diretamente a elas” que Volóchinov chama de “ideologia do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 213). A ideologia do cotidiano está presente nos discursos dos alunos, faz parte do horizonte ideológico do seu grupo social, insere a imagem em uma dada situação social, exerce influência sobre eles e interliga-se ao conteúdo da consciência.

O processo de compreensão do contexto de uma imagem (Peste Negra) remete a outros contextos (Ebola, HIV, Sarampo, Malária), outros signos, por meio do diálogo construído. Os alunos foram levados a construir sentidos com o auxílio de outros sentidos que a imagem suscitou. De acordo com Bakhtin (2017, p. 401), para que se possa compreender um fato, devemos ver “A interpretação como correlacionamento com outros textos e a reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro)”, ou seja, um signo é explicado por outros signos. Uma dialética que se constrói no diálogo, que retorna à percepção da imagem de uma forma mais profunda e compreendida de contextualização.

Para Volóchinov (2018), a lógica de toda significação, expressão e ressignificação é social. O signo é um enunciado vivo, possui valoração. Não se limita a informar, uma vez que dispõe de um julgamento, uma ênfase valorativa socialmente constituída. Segundo o autor,

de fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 200).



A composição de sentidos do enunciado, ou seja, sua valoração, funciona como uma ponte entre o objeto no mundo (imagem) e a sua significação. Um enunciado qualquer não existe isoladamente, ele participa do fluxo unitário da vida social de determinado tempo e espaço, refletindo sua base econômica e suas relações de produção e envolvendo-se em interação e troca com outros contextos históricos. A percepção dos alunos sobre o contexto histórico da Peste Negra os conduziu a outros contextos epidemiológicos de modo a promover a amplitude de significação do enunciado representado pela imagem. Não é só uma forma de raciocínio e compreensão do processo histórico, mas sobretudo um posicionamento social nos horizontes ideológicos de que os estudantes se apropriaram. É nesse ponto que é possível verificar a atuação responsiva.

O processo de compreensão da imagem não ocorreu por meio de uma leitura superficial do documento imagético. Um caminho para a leitura da imagem foi traçado. Procurou-se instigar a percepção inicial, convidando-os a contemplar as imagens, descrever as impressões visíveis, passando gradualmente para a interpretação ou sugestões que os indícios visuais fomentavam. Aos poucos, as interações, as pesquisas na internet, as exposições e provocações da professora foram propiciando aos alunos novas percepções, como um adubo que fortalece a planta e impulsiona seu desenvolvimento. Como lembra Rubinstein (1973, p.151), nossos conhecimentos são base para nossos julgamentos e a maneira como percebemos o mundo, logo é preciso “encher a percepção de sentido, ou por outra, dar sentido à percepção, significa tornar-se consciente do objeto que esta reproduz”. Nossa percepção depende do nível e do contexto cultural e intelectual em que vivemos, das informações e conhecimentos teóricos de que nos apropriamos. Ao proporcionar informações, e promover o intercâmbio de ideias com outros colegas, as falas se tornaram mais ricas que as registradas nas primeiras análises. Eis algumas considerações após interações e intervenções:

**Napoleão:** Parece se tratar de um doutor da época do feudalismo, com uma roupa para se proteger de doenças, porém uma roupa que dá medo. Pode se tratar de alguém tratando os aldeões com peste negra e essas pessoas estão fugindo. Provavelmente o tratamento dessa doença era algo doloroso.

**Dandara:** A imagem apresenta o caos na sociedade medieval. Eles eram médicos e essa forma de identificação contra a contaminação da peste negra. Eles não tinham tanto conhecimento sobre medicina como hoje, talvez por isso usassem essa roupa que apesar de assustadora devia ser funcional.

Outros apontamentos feitos pelos sujeitos sobre o tema *epidemias*, em que foram convidados a fazer relações entre a Peste Negra e a atualidade, fora do aplicativo *WhatsApp*, expressam a apropriação do conhecimento histórico suscitado a partir da imagem.

**Dandara:** Os ratos continuam sendo vetores transmissores de doenças na atualidade em razão precária infraestrutura e saneamento de alguns centros urbanos. As condições de higiene e saneamento básico continuam sendo fator de forte influência na disseminação de epidemias e endemias.

**Elizabeth I:** Atribuía aos estrangeiros (judeus) a culpa pela existência da peste na Europa (acusados de contaminar a água). No Brasil recentemente, os haitianos e venezuelanos foram acusados pela população de trazerem o sarampo aos brasileiros.

**Frida Kahlo:** Estudos científicos eram contestados por autoridades (Igreja) na Idade Média, realidade que infelizmente também ocorre na atualidade, especialmente no Brasil recente, como no caso dos estudos sobre consumo de drogas, estudos sobre questões ambientais de órgãos brasileiros que foram criticados pelo governo federal. A desinformação ainda persiste, principalmente em decorrência de fake News, como no caso de disseminação de informações sobre vacinação ser nociva à saúde. Na Idade Média não havia um acesso à informação ou a informação era inexistente pelo pequeno avanço da medicina.

**Frida Kahlo:** As epidemias (Peste Negra) eram, na Europa, durante a Alta Idade Média consideradas um castigo divino. Algumas mulheres atuavam como curandeiras (bruxas), utilizando ervas para busca da cura. Hoje este

*trabalho é feito também por pesquisadores ligados à indústria farmacêutica ou em universidades.*

**Dandara:** *As epidemias medievais (Peste Negra e Lepra) na atualidade estão praticamente erradicadas ou são tratadas com antibióticos. Mas outras epidemias e endemias prejudicam a qualidade de vida das populações contemporâneas (dengue, sarampo, AIDs, ebola, etc) A existência de vacinas na atualidade impede a disseminação de muitas epidemias.*

**Tiradentes:** *A alta taxa de mortalidade causava crise econômica por falta de alimentos (fome), atualmente a fome ocorre em decorrência de desigualdades sociais.*

A relação dialética pode ser observada na aproximação de forças contrárias. A aluna Frida Kahlo, ao falar sobre a vacina, encontrou uma *semelhança* com o período medieval ligada à desinformação como fator de propagação das epidemias. Para ela, “A desinformação ainda persiste, principalmente em decorrência de *fake news*, como no caso de disseminação de informações sobre vacinação ser nociva à saúde”. Ela ainda debita esse desacerto social ao descrédito que muitas autoridades políticas dão à Ciência.

Por outro lado, a aluna Dandara aponta uma *diferença*, ao tratar do uso da vacina. Assim ela escreve: “A existência de vacinas na atualidade impede a disseminação de muitas epidemias”. Ela também destaca a erradicação de doenças que eram comuns na Idade Média e o uso de antibióticos. Embora possa ser identificada a contradição, uma posição não impede a existência da outra, envolve relação entre ideias, na qual uma abstração convive com a outra, se encontram, se confrontam e interagem.

Dandara aponta outra questão relacionada à falta de infraestrutura e saneamento básico nos centros urbanos. Assim como na Idade Média, a falta de limpeza dos ambientes resulta na proliferação de vetores como o rato e outros insetos responsáveis pela disseminação de muitas doenças. Outros comportamentos sociais encontram semelhança com a atualidade. Elizabeth I lembrou a xenofobia quando escreveu: “*Atribuíaam aos estrangeiros*

*(judeus) a culpa pela existência da peste na Europa (acusados de contaminar a água). No Brasil recentemente, os haitianos e venezuelanos foram acusados pela população de trazerem o sarampo aos brasileiros*". Em suas palavras não há somente uma conexão entre o contexto medieval e atual, entre a Europa e o Brasil, ou entre judeus, haitianos e venezuelanos. O cotejo ocorre especialmente entre o conhecimento histórico e a vivência da aluna, que assiste à chegada diária de imigrantes venezuelanos pelas cidades amazônicas (entre elas Ji-Paraná), em decorrência da recente crise econômica e política que o país vive. A presença venezuelana na cidade tem causado muitas manifestações desumanas e intolerantes que não ficaram imperceptíveis na leitura da aluna.

A mesma interligação com a realidade vivenciada pode ser observada nas palavras de Frida Kahlo, ao deixar implícito que a Igreja não admitia a cura por meio de ervas, já que no pensamento medieval a cura só poderia ser divina e a própria peste era um castigo de Deus. Ela escreve que: "*Algumas mulheres atuavam como curandeiras[...] utilizando ervas para busca da cura.*" As práticas curandeiras na região amazônica são de uso coletivo, herança do contato com os povos indígenas que há milênios usam as mais variadas ervas para curar. O entendimento da aluna perpassa o âmbito histórico e invade a realidade concreta. Aliás, quem de nós não foi curado com chás caseiros, emplastos de ervas ou seiva de plantas?

A relação intrínseca entre a *doxa* e a *episteme* ultrapassa os limites do tempo. As mulheres curandeiras da Idade Média, condenadas covardemente por feitiçaria, as práticas xamânicas de cura dos indígenas brasileiros, as benzedeadas de fundo de quintal e os chás e emplastos das avós e mães sobrevivem na história, encontram-se envolta na realidade social e constituem o concreto pensado.

Há nas imagens um processo enriquecedor, porque traz à luz da compreensão de diferentes sentidos em relação a outros sentidos. Para Volóchinov (2018), todo enunciado se relaciona com outros enunciados produzidos antes dele, estabelecendo uma relação com outras vozes, vindas de outros sujeitos a partir de suas posições ideológicas e lugares sociais. Trata-se de uma

compreensão ativo-dialógica, com juízo de valor que se integra em uma cadeia infinita de enunciados possíveis, de textos e contextos que se contrapõem e também convergem entre si. O mesmo ocorreu com o aluno Tiradentes ao relacionar o tema da epidemia com o tema da fome: *“A alta taxa de mortalidade durante a peste negra causava crise econômica por falta de alimentos (fome), atualmente a fome ocorre em decorrência de desigualdades sociais”*. Ele demonstrou compreender um contexto histórico (Peste Negra) em face a outro contexto (Fome).

**Figura 2:** Médicos da Peste 2.



Fonte: Disponível em: <http://dardinelhes.blogspot.com/2016/06/os-medicos-da-peste-negra-medieval.html>

A profundidade de penetração da compreensão sobre determinada coisa é mutável, se abre em sentidos provisórios alterados por novos elementos de significação. O processo empreendido legou aos estudantes novos sentidos, ampliou o conhecimento histórico e deu mais consistência e coerência a suas interpretações. Do diálogo com outros estudantes, dos textos

estudados contrapostos a outros textos, das narrativas históricas que tiveram contato, novos sentidos foram adquiridos. Esse dado pode ser observado a partir da apresentação da segunda imagem (figura 2), em similar contexto histórico (Peste Negra), apresentada para interpretação, seguida pelas considerações dos alunos Dandara e Napoleão.

***Dandara:** Pessoas mascaradas realizando algum procedimento em um homem enfermo em seu leito. O paciente possui manchas pelo corpo. Médicos medievais tratando de algum homem infectado pela peste negra, doença que se tornou epidemia na Idade Média e dizimou milhões de pessoas na Europa. Pelas condições espaçosas do aposento acredito que se trate de um nobre infectado, já que as moradias dos mais pobres eram pequenas e raramente possuíam camas.*

***Napoleão:** Médicos tratando de um enfermo. As vestimentas dos homens ao lado do enfermo eram composta por uma máscara de bico alongado, um chapéu e uma espécie de burca (veste feminina usada por muçulmanas) para não contaminar com a doença. O quarto em que se encontram é escuro com apenas uma vela iluminando o local. Este enfermo provavelmente está com a Peste Negra, que foi uma doença comum na Idade Média que dizimou boa parte da população. A propagação da peste negra ocorreu de forma expressiva por eles acreditarem que era um castigo de Deus, enquanto na China já haviam identificado as questões sanitárias que envolvia a doença e diminuído o número de morte e contágio. Provavelmente se trata de um local mais reservado da propriedade para evitar a contaminação de outras pessoas.*

Geraldi (2018, p.152) escreveu que “somente a gravidez de sentidos pode dar à luz um novo sentido”. Dandara e Napoleão viram a mesma ideia em outro contexto imagético, em outra esfera de percepção e interação, rearticularam a compreensão de conceitos sobre a Peste Negra, elaborados na caminhada.

Dandara abandonou o sentido inicial, em que a vestimenta do personagem denotava medo. A partir do momento que o signo (imagem) foi apropriado pelas ações práticas (ações de aprendizagem), ocorreu uma reorganização do pensamento em

uma forma inteiramente nova. Ela iniciou seu enunciado apontando aspectos iconográficos<sup>1</sup> da imagem: *“Pessoas mascaradas realizando algum procedimento em um homem enfermo em seu leito. O paciente possui manchas pelo corpo. Médicos medievais tratando de algum homem infectado pela peste negra”*. Nesse ponto, há uma descrição de elementos visíveis na imagem, depois ela adicionou informações históricas ao enunciado, referenciando as *“milhões de mortes”* causadas pela epidemia na Europa medieval. Mas é a parte conclusiva do enunciado que traz a leitura de mundo, os sentidos sociais que a imagem despertou na aluna e a levou a perceber e inferir que *“pelas condições espaçosas do aposento acredito que se trate de um nobre infectado, já que as moradias dos mais pobres eram pequenas e raramente possuíam camas.”* Um processo reflexivo, iconológico, está intrínseco quando em sua análise ela verifica as condições de moradia e os objetos ao deduzir tratar-se de um nobre.

O mesmo processo de análise ocorre no enunciado de Napoleão. A parte iconográfica evidencia os elementos que compõem o desenho gráfico da imagem.

*Médicos tratando de um enfermo. As vestimentas dos homens ao lado do enfermo eram compostas por uma máscara de bico alongado, um chapéu e uma espécie de burca (veste feminina usada por muçulmanas) para não contaminar com a doença. O quarto em que se encontram é escuro com apenas uma vela iluminando o local.*

No âmbito iconológico<sup>2</sup>, o aluno expõe informações históricas, compara o modo de ação do europeu com o adotado na China no saneamento da epidemia.

---

<sup>1</sup> As formulações metodológicas de Panofsky (1979) prescrevem um modelo para a utilização científica das imagens. A teoria proposta por Panofsky nos auxilia na compreensão e interpretação da imagem a partir de níveis de descrição. O nível Iconográfico descreve e classifica as imagens estabelecendo o assunto convencional representado pela imagem.

<sup>2</sup> Outro nível prescrito por Panofsky é o Iconológico. Trata-se de uma iconografia interpretativa, isto é, um método de interpretação do significado intrínseco do conteúdo da imagem.

*Este enfermo provavelmente está com a Peste Negra, que foi uma doença comum na Idade Média que dizimou boa parte da população. A propagação da peste negra ocorreu de forma expressiva por eles acreditarem que era um castigo de Deus, enquanto na China já haviam identificado as questões sanitárias que envolvia a doença e diminuído o número de morte e contágio. Provavelmente se trata de um local mais reservado da propriedade para evitar a contaminação de outras pessoas.*

Um entrelaçamento entre o signo e o significado ocorre via pensamento. Não se trata somente de um significado histórico, mas especialmente um significado social, desenvolvido na atividade, que traz à tona um sujeito mais humanizado. Para Geraldi (2018, p.55), “interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade dessa interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos”. A apropriação dos conceitos e a relação social e histórica que os alunos foram capazes de explicitar nos trechos recortados para essa análise, ocorreram por um processo de internalização. À medida que o conteúdo era interiorizado, as análises e respostas tornavam-se mais sofisticadas que as anteriores.

## **Conclusão**

Procuramos neste artigo reconhecer o movimento do pensamento dos alunos na apreensão dos significados sócio-histórico-culturais dos elementos visuais da imagem, a partir de conceitos teóricos da Filosofia da Linguagem. Reconhecer os elementos visuais de forma contextualizada demonstrou o potencial de compreensão de imagens pelos alunos.

A ação pedagógica apresentada neste artigo não planejou apresentar soluções para o trabalho com imagens. Tencionamos compartilhar uma experiência produtiva, amparada em embasamentos teóricos que consideram o desenvolvimento humano interligado aos conhecimentos históricos socialmente constituídos na formação ativa dos sujeitos (alunos). Ao ampliar as



possibilidades de leitura e de interpretação de imagens, desenvolveu-se nos estudantes a capacidade de estabelecer relações conscientes entre os diversos elementos imagéticos, assim como o de percebê-los como um todo estruturado e significativo.

A análise demonstra que o dialogismo entre a imagem e os enunciados dos estudantes ultrapassa os limites da sala de aula, ao deixar explícita as marcas ideológicas, as vozes sociais e o processo interativo entre os sujeitos.

O trabalho de compreensão crítica das imagens não se vincula exclusivamente ao juízo de valor que tecemos sobre elas, mas no que pensamos sobre a realidade (experienciada e vivida) a partir delas, na medida que as percebemos como representações sociais. Trabalhar didaticamente com referenciais críticos de compreensão visual pode nos auxiliar a encontrar os caminhos que levam os alunos a inferir responsivamente sobre a realidade social, histórica e cultural intensivamente permeada por imagens.

## Referências

ARENA, D.B. O conceito de diálogo e o de monólogo entre russos no início do século XX: aproximações e distanciamentos. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.1, n.3, p.491-514, set./dez. 2017.

ARENA, D.B. Sobre a função dos aspectos imateriais no ato de ler: Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin e Foucault. **Leitura: Teoria & Prática.** Campinas, São Paulo, v.38, n.78, p.19-33, 2020

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.** Nova versão. Trad. de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

DONDIS, D. **A Sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- GERALDI, J. W. **Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino.** São Carlos: Pedro & João, 2018.
- HUMPHREYS, J.P.C. **Forjado em sangue: a ancestralidade do vampiro cinematográfico.** Tese de doutorado. PUC-SP, 2013.
- JAKUBINSKI L. **Sobre a fala dialógica.** Textos editados e apresentados por Irina Ivanova. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 123 p., 2015.
- JOLLY, M. **Introdução à análise da imagem.** 14<sup>a</sup> edição. Campinas/SP: Papyrus, 2010.
- OLIVEIRA, M.C.A. **Apropriação do conhecimento histórico fundamentada em Atividade de Estudo, mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação** (tese doutorado), UNESP, Marília, 2020.
- PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais.** Tra. Maria Clara F. Kneese e J. guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral.** 2. ed. Lisboa: Estampa, Volume 03, 04 e 05, 1973.
- VOLÓCHINOV, V. N. A. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Editora 34. São Paulo, 2018.



### 3.

## A FORMAÇÃO DO LEITOR (MULTI)LITERÁRIO POR INTERMÉDIO DE PRODUÇÕES DE VIDEOPOEMAS

Geovânia de Souza Andrade Maciel

### Os estudos do letramento no tempo hipermediático

Inúmeras transformações ocorreram na sociedade ao longo do tempo, e as instituições de ensino, mesmo que morosamente, buscaram acompanhar essas mudanças. No século anterior, muitas das inquietações estavam relacionadas ao modo mecanicista de se transmitir conhecimento que, no percurso da prática pedagógica, considerava o aluno uma *tábula rasa* (JOHN LOCKE, 1999). As técnicas de memorização de conteúdo e cópias textuais realizadas artificialmente foram, aos poucos, descortinadas como formas de anulação do estudante, especialmente porque os resultados do domínio da leitura e da escrita não apenas, em contextos escolares, mas também fora dos muros institucionais, demonstravam serem deficientes. Conforme Rojo (2009), os indicadores escolares e de alfabetismo da população, além de insuficientes, ainda se apresentam elitizados para grande parte da população.

As respostas insatisfatórias foram cedendo espaço para o repensar de novas práticas educacionais, no intuito de romper as deficiências detectadas no modo tradicional de alfabetizar. Nesse contexto, a pedagogia freireana é referenciada por muitos teóricos como a primeira a se opor à alfabetização que colocava o professor como centro da aprendizagem. Para substituir essa concepção de “educação bancária” - que se constitui na doação de conteúdo “dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33) - Freire popularizou uma educação mais voltada à *dialogicidade* como

essência de uma educação como prática da liberdade, inclusive seu pensamento é apontado como precursor dos estudos do Letramento, sendo citado em âmbito internacional nas pesquisas de Street (1984, 2014). Ou seja, desde as décadas de 1970, no Brasil, já havia reflexões profundas para a mudança na prática da alfabetização e, a partir das décadas de 1980, com os estudos do Letramento (STREET, 1984) torna-se perceptível a preocupação em tornar estudantes competentes no uso da leitura e da escrita, não somente em situações escolares, mas também em práticas sociais diversas.

De tal forma, os estudos iniciais do Letramento que estavam inicialmente atentos ao comportamento (teoria behaviorista) e à mente (teoria cognitivista) dos indivíduos, nas décadas de 1990, começaram a favorecer práticas de leitura e de escrita na perspectiva da *interação sociocultural*, o que foi denominado por Gee (2000), como a *virada social* no âmbito dos Novos Estudos de Letramento.

Em 1994 houve outro marco: a reunião de dez pesquisadores<sup>1</sup> que começaram a repensar as práticas de Letramento, sustentando-se nas novas relações tecnológicas que começaram a chegar aos estabelecimentos de ensino. Igualmente, o grupo de estudiosos reconheceu a multiplicidade linguística, cultural e multimodal que passavam a sustentar a sociedade global e, conseqüentemente, influenciaram as mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem. A nova proposta pedagógica foi denominada pelo Grupo de Nova Londres - New London Group - como *Pedagogia dos Multiletramentos*.

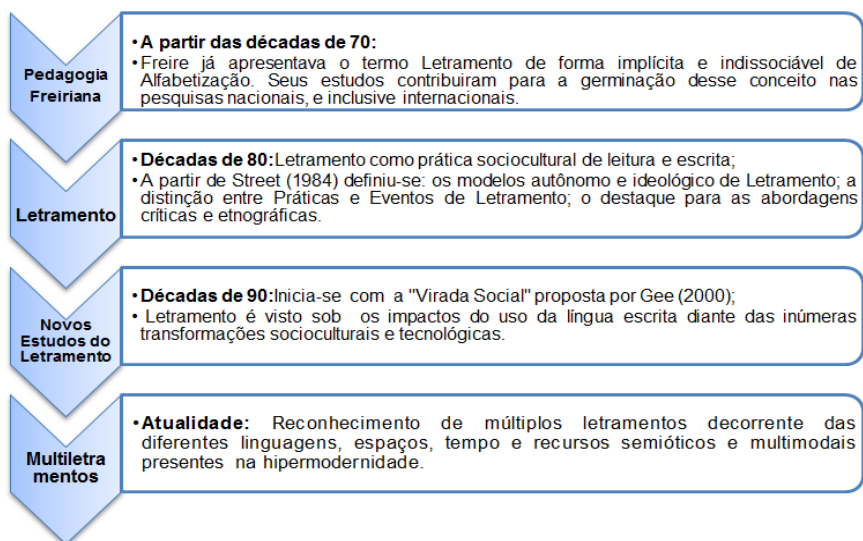
Portanto, a pedagogia freireana - emancipatória, crítica e libertadora - cedeu espaço para o despertar de questionamentos, pesquisas e escritas a respeito do surgimento do conceito de

---

<sup>1</sup> O Grupo de Nova Londres - ou New London Group - era composto inicialmente pelos seguintes pesquisadores: Alan Luke, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, James Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels, Bill Cope. Juntos escreveram *Multiliteracies: the beginnings of an idea* (Cope; Kalantzis, 2000, p. 3), que pode ser traduzida como "Multiletramentos: o começo de uma ideia"

Letramento, que seguiu longa caminhada até chegar ao recente conceito de Multiletramentos, sintetizado na linha do tempo a seguir:

**Figura 1:** Fluxograma linha do tempo do Letramento.



Fonte: Maciel, 2020, p.50.

É perceptível que não apenas a sociedade, mas a escola também está sofrendo muitas transformações. Pierre Lévy (1999) em seu livro *Cibercultura* dissertou sobre inúmeras das inquietações frente ao progresso das tecnologias, da virtualização da informação, das transformações do saber, das artes, das línguas, das culturas, enfim refletiu sobre as céleres mudanças na sociedade global que se transforma diante do ciberespaço - lugar em que passou a sustentar muitas das relações humanas. Lévy, inclusive asseverou a necessidade de “um novo estilo de pedagogia” que pudesse favorecer simultaneamente “as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”, na qual o professor fosse “incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 157).

Sob essa ótica, constatamos que o momento pandêmico formalizou, de modo significativo, as concepções apontadas por Lévy (1999) em sua obra sobre a cibercultura, ao mesmo tempo que permitiu pensar os Multiletramentos na escola (ROJO; MOURA, 2012). De tal forma a Pedagogia dos Multiletramentos torna-se necessária para se repensar as mudanças exigidas pela e na sociedade contemporânea, que reivindica o ajustamento da cultura de papel para a cultura em tela.

Nos últimos tempos, os eletrônicos ficaram cada vez mais modernos e eficientes e o advento da internet, que intensificou a transmissão de informações, tornaram-se artefatos indispensáveis nas diversas áreas, já que o uso das mídias digitais e eletrônicas intensificaram a produção de conhecimentos. A educação, que num primeiro momento promoveu uma “luta de braço” com o uso das tecnologias em sala - como por exemplo os debates intensos sobre a proibição do uso do celular nas instituições de ensino - passou, em outros momentos, a perceber a tecnologia como aliada para a aprendizagem significativa, uma vez que grande parte dos alunos da educação básica de hoje já nascem conectados ao mundo digital/virtual, sendo cada vez mais difícil romper o “cordão umbilical” entre estudantes e tecnologias.

Cada dia se torna impossível praticar o “divórcio ou curto-circuito” entre escola, leitura e tecnologias midiáticas (CANCLINI, 2008, p. 33). Se até certo ponto o uso das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - era uma escolha prática de cada docente, com o surgimento da Covid-19, de um dia para o outro, os professores tiveram que se reinventar para dar continuidade ao seu trabalho e de tal forma, o uso da tecnologia como ferramenta de ensino passou a ser uma escolha emergente, já que todos estavam impossibilitados de se socializarem no ambiente físico das escolas. Assim, se por um lado o contexto pandêmico trouxe inúmeras inquietações nos contextos educacionais, por outro lado oportunizou novas formas de se fomentar conhecimento mediado pelas tecnologias digitais, conforme veremos a seguir.

## As tecnologias digitais e o ensino (multi)literário em tempos pandêmicos

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu como uma solução temporária, para ser realizada de qualquer lugar, desde que mediada pelo uso de tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones e notebooks. A suspensão das aulas presenciais devido à chegada abrupta do vírus da Covid-19, fez com que as instituições de ensino migrassem instantaneamente suas salas de aulas físicas para a realidade virtual; professores do dia para a noite se transformaram em *youtubers*, gravando e editando videoaulas que deveriam ser dispostas em plataformas de aprendizagem, e assim “mesmo agindo na incerteza e aprendendo na urgência” (OLIVEIRA; SILVA & SILVA, 2020, p. 29), muitos professores descortinaram o ciberespaço com a finalidade de garantir ao educando o direito à aprendizagem.

Muitos recursos tecnológicos passaram a fazer parte do cotidiano docente: *Google Meet*, *Zoom*, *Google Classroom*, *Loom*, *Canva*, e tantos outros, se tornaram ferramentas de ensino a serem desbravadas, no intuito de que o vínculo entre professor, aluno e aprendizagem prosseguisse, apesar da distância e de muitos outros desafios impostos pelo ERE.

Com a preocupação de que as práticas pedagógicas, no período remoto, não fossem apenas uma transmissão monótona do conhecimento e buscando meios que promovessem um ambiente de aprendizagem virtual colaborativa (GASPAR, 2007) e construtiva, foi que surgiu a ideia de solicitar a produção de videopoemas a estudantes 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, como uma forma de levá-los a pesquisar o conteúdo proposto, construir o conhecimento de acordo com suas particularidades, ao mesmo tempo que pudessem compartilhar, com os demais estudantes da sala de aula *online*, o conhecimento edificado.

Conforme Gaspar (2007) a aprendizagem colaborativa tem como foco a aprendizagem que ocorrerá em um grupo de alunos que interage, participa e compartilha, com e pelo diálogo,



possibilitando a criatividade e a valorização da autonomia de cada estudante na construção do “saber numa perspectiva de colaboração” (GASPAR, 2007, p. 117). Assim, a proposta para que os estudantes produzissem videopoemas a partir das poesias pertencentes às três gerações do Romantismo no Brasil, objetivou trabalhar com a leitura, a oralidade e também a recriação poética por intermédio dos recursos oferecidos pelo ensino remoto.

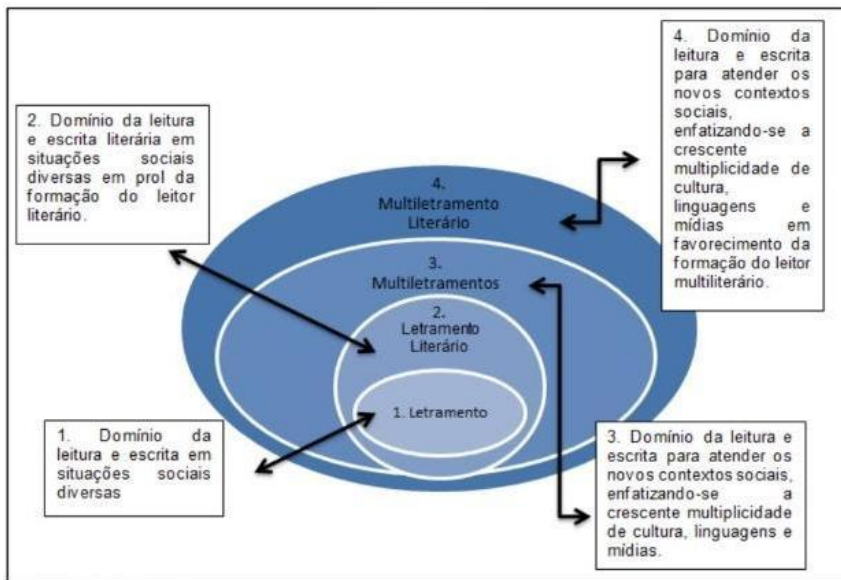
Sob essa ótica, foi possível organizar uma sequência didática aos moldes do Letramento Literário proposto por Cosson (2016) que vislumbra o ultrapassar da noção conteudística da literatura em características de estilo, épocas e autores para conduzir os estudantes a pesquisar e a ler poemas diversos de Castro Alves, Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães - e tantos outros representantes do Romantismo no Brasil - para então, escolher aquele poema que lhe representasse uma experiência de leitura significativa.

O segundo passo da atividade, orientou os estudantes a explorarem os recursos multimodais diversos, em tela, para a produção de um videopoema com o uso de cores, imagens, sobreposições de letras, fotos, fundo musical, dentre tantas outras possibilidades, com a finalidade de representar o poema do Romantismo brasileiro com uma roupagem mais moderna. Ao final, as produções artísticas foram enviadas à professora por meio da ferramenta Lição, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Com o auxílio de estudantes, mediadores virtuais, os videopoemas produzidos foram baixados e hospedados em um canal do *Youtube*, criado no período da pandemia para o compartilhamento de conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Dessa forma, os *links* das produções poéticas se tornaram facilmente acessíveis, o que facilitou o seu compartilhamento em redes sociais diversas, como por exemplo, a troca dos videopoemas no grupo de *WhatsApp* da turma, que se tornou espaço diário para o compartilhamento e consequente lugar de apreciação artística das produções.

Paulino e Cosson (2009) esclarecem que o Letramento Literário necessita do contato efetivo com a obra literária. Vale enfatizar que da mesma forma que o conceito letramento surgiu para oportunizar maior eficiência às práticas de leitura e de escrita que a alfabetização não conseguia suprir, Maciel (2019, p. 91) assevera que “o letramento literário surgiu como uma atitude de fazer sucumbir às práticas cristalizadas no ensino da literatura”. Em sua pesquisa de mestrado anuncia que as transformações da contemporaneidade fizeram com que as práticas de leitura, escrita e produção se moldassem a partir de uma multiplicidade de linguagens e semioses, que conseqüentemente exigem novas competências e capacidades dos leitores e produtores. Em seu estudo, a autora apresenta o *Multiletramento literário* como conceito complementar ao Letramento Literário; em outras palavras, Maciel (2019) reflete que o Multiletramento Literário surge como fenômeno para conseguir “contemplar esse horizonte ampliado por elementos linguísticos diversos (imagens, sons, gestos, movimentos)” (MACIEL, 2019, p.92).

A seguir um fluxograma que melhor explicita essa sobreposição de fenômenos que surgem diante das transformações da sociedade e que de sobremaneira influenciam e transformam as práticas de ensino:

**Figura 2:** Sobreposição dos Letramentos até alcançar o Multiletramento Literário.



Fonte: MACIEL (2019, p. 92).

Nessa perspectiva, a sequência didática de leitura, produção e compartilhamentos de videopoemas fez jus ao novo conceito *Multiletramento Literário* defendido por Maciel (2019), já que se mantém o princípio da materialização, que se

(...) estabelece entre as abundantes linguagens e culturas numa transposição de fronteiras e tempos que extrapolam o cotidiano das escolas. A leitura de uma obra canônica só terá sentido se forem estabelecidas relações intra e intertextuais, e a compreensão do passado faz ressurgir novos sentidos que reconstrói o novo contexto (o momento presente) (MACIEL, 2019, p.96).

Os videopoemas produzidos, de tal forma, estabeleceram o *dialogismo* entre passado e presente, reconstruindo plurissignificações poéticas, que foram compartilhadas entre os estudantes. Bakhtin (1997) previu esse dialogismo ilimitado em meio a temporalidade:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) (...) (BAKHTIN, 1997, p. 415-416).

Desse modo, o trabalho com a literatura se faz importante diante dessa gama de ressignificações que a obra adquire com o tempo, a cada nova leitura. É possível se surpreender com o significado apreendido pelos leitores, quando se colocam em contato direto com a obra. Essa renovação de significados aos poemas do Romantismo ficou bem nítida nas produções dos estudantes do Ensino Médio técnico envolvidos na sequência didática, conforme apontaremos nos resultados e discussões a seguir.

### **As produções artístico-literárias dos estudantes juvenis**

A literatura é a arte da expressão pela palavra sobrecarregada de subjetividade e originalidade, por isso, assim como nos outros exercícios artísticos, torna-se tão difícil elaborar uma definição precisa do que pode ser consagrado como literatura. O artista literário utiliza a linguagem para a construção criativa em conferir vida aos sentimentos humanos, exercitar a liberdade de expressão, rememorar sentimentos coletivos e individuais, imitar e/ou recriar a realidade, denunciar as mazelas sociais e explorações humanas. Desde o seu processo de criação, a literatura é um exercício infinito e repleto de inventividade artística; e seu poder criador ultrapassa, inclusive, o momento de contemplação artística do público e/ou indivíduo que a recebe.

Em direção às colocações bakhtinianas que enfatizam a riqueza e infinitude dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) para atender às necessidades dos sujeitos, é perceptível que, com o advento da tecnologia, novos gêneros - literários ou não - emergem para suprir a demanda digital e por esse motivo a distinção entre

suporte e gênero está cada vez mais complexa. Os estudos de Shepherd e Watters (1998, p. 97) denominam cibergêneros (*cybergeners*) todo tipo de gênero que nasce no espaço digital ou que ganha uma nova roupagem quando transmutado ao virtual:

The combination of the computer and the Internet has resulted in the emergence of cybergenre, a new class of genre. Cybergenre can be characterized by the triple, where functionality refers to the capabilities afforded by this new medium<sup>2</sup>.

Ao analisarmos o ciberespaço constatamos cibergêneros diversos, como *instapoemas*, *videopoemas*, *booktrailers*, *podcasts*, entre tantos outros que fazem parte do cotidiano dos estudantes e podem ser aproveitados na escola como princípio de estímulo ao literário. Segundo Ferreira (2004, p. 38) *videopoema* pode ser definido como

a tendência da videoarte que apresenta preocupação poético-literária como definidora de seus procedimentos. Pode-se considerar videopoema desde a leitura performática de um poema, exibida em vídeo até experimentos que não apresentam o signo verbal enquanto elemento gráfico na tela.

Assim, quando a poesia não se manifesta somente em livro - questionando sua especificidade artística tradicional - e passa a conviver em outro espaço (ciberespaço), adere mais cor e movimentos ao texto literário por meio de técnicas como o corte da imagem, o uso do *zoom*, interconectando elementos diversos. Essas novas ações contribuem para práticas de não pertencimento ou mesmo novos modos de pertencimento das artes contemporâneas, que dificilmente podem ser colocadas em caixinhas precisas de classificações, conforme explica Garramuño (2014, p. 14):

---

<sup>2</sup> "A combinação do computador e da internet resultou no surgimento do cibergênero, uma nova classe de gênero. Cibergênero pode ter três características: conteúdo, forma e funcionalidade, onde a funcionalidade se refere às capacidades oferecidas por este novo meio" (Tradução nossa).

Essa aposta no inespecífico seria um modo de elaborar uma linguagem do comum que propiciasse modos diversos do não pertencimento. Não pertencimento à especificidade de uma arte em particular, mas também, e sobretudo, não pertencimento a uma ideia de arte como específica. Seria precisamente porque a arte das últimas décadas teria abalado a ideia de uma especificidade, além da especificidade do meio, que cada vez há mais arte em multimídia ou que poderíamos chamar de “arte inespecífica”.

Outro fato relevante nessa criação de novos sentidos ao sentido comum, está na “desconstrução de hierarquias entre o autor e o espectador”, que resulta em um novo “cenário de igualdade” (GARRAMUÑO, 2014, p. 26-27). Na criação dos videopoemas em questão neste artigo, os estudantes, com suas performances, trouxeram novos significados aos já alocados na poesia do cânone, dissolvendo diversas fronteiras de pertencimentos das classificações tradicionais o que possibilitou se constituírem autores dessa nova produção virtual.

### **Videopoemas: um misto de hibridismo, subjetividade e desterritorialização**

Podemos reafirmar que a definição de videopoema como arte contemporânea não é uma tarefa simples, visto que não existe uma forma padronizada para se produzi-lo. Toda a miríade de recursos midiáticos disponíveis permitem uma vasta ludicidade no processo de criação, por meio da mescla de palavras, sons e/ou imagens que rompem os domínios de categorização em detrimento do que poderia ser definido como videopoema. Segundo Santaella (2005) as comunicações e as artes estão convergindo e a pós-modernidade resulta no processo de hibridização e desterritorialização, tornando-se cada vez mais difícil definir o que seja arte.

Não obstante os limites entre uma realização artística e não artística estejam cada vez mais difusos, o que ainda continua a funcionar como um traço distintivo da arte está na intencionalidade do artista em criar

algo que não sofre os constrangimentos de quaisquer outros propósitos a não ser os da própria criação (SANTAELLA, 2005, p. 39).

Nas produções dos videopoemas dos alunos, foi impossível delimitar o que deveria ser feito ou como deveria ser elaborado - o que estava em jogo era a criatividade dos estudantes, que fomentou suas produções a partir do hibridismo entre a arte poética e demais artes, como fotografia, música, pintura e teatro, comprovando o processo de desterritorialização e a infinidade de possibilidades propiciadas, atualmente, pela conexão entre arte e mídia.

Foram criados 68 videopoemas, porém fizemos um recorte para esta discussão. Escolhemos quatro produções para apresentar o hibridismo constante no processo de criação e ressignificação subjetiva que utilizou diferentes recursos.

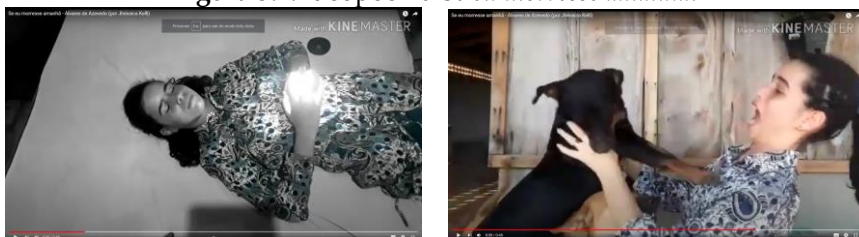
**Quadro 1:** Poemas recriados como videopoemas.

<b>Título dos videopoemas</b>	<b>Produzido pelo(a) estudante</b>	<b>Link de acesso ao videopoema</b>
1. Se eu morresse amanhã - Álvares de Azevedo	J. K.	<a href="https://youtu.be/6wfn0brAZ-U">https://youtu.be/6wfn0brAZ-U</a>
2. Seus olhos são tão negros, tão belos, tão puros (trecho) Gonçalves Dias	T. S.	<a href="https://youtu.be/oXuAqttQ0YA">https://youtu.be/oXuAqttQ0YA</a>
3. Canção do exílio - Gonçalves Dias	G.S	<a href="https://youtu.be/nqpW2xtXVeM">https://youtu.be/nqpW2xtXVeM</a>
4. Lembrança de morrer - Álvares de Azevedo	K.A	<a href="https://youtu.be/SW1Ep_veOhU">https://youtu.be/SW1Ep_veOhU</a>

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

No primeiro exemplo, a estudante J. K. escolheu o poema “*Se eu morresse amanhã*”, do escritor Álvares Azevedo. Para sua produção criativa investiu na mescla do tom poético ao suporte dramático, aproveitando ambientes de sua própria casa, como o quarto e o quintal; objetos, como luminária e coroa; elementos naturais, a exemplo, sol, céu azul, árvores e canto de pássaro. Assim, a aluna fez a declamação do poema, simultâneo ao processo de encenação; até mesmo a presença de sua mãe e seu cachorro foram elementos utilizados para construção do seu videopoema, com a finalidade de auxiliá-la na performance artístico-poética.

**Figura 3:** Videopoema *Se eu morresse amanhã*.

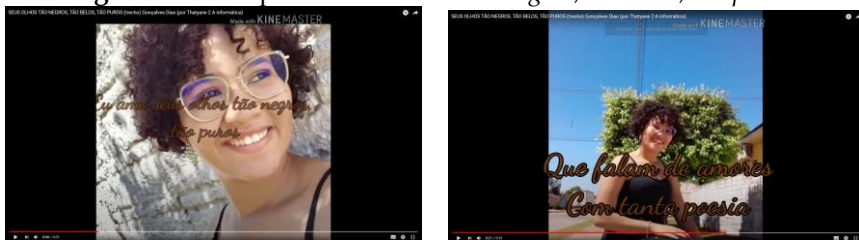


Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

No segundo exemplo, a estudante T.S. utilizou outros recursos em seu processo de criação poética, colocando em risco a especificidade do que é videopoema, pois combinou outra série de elementos para a sua produção artística. Diferenciando-se da primeira produção, a exposição do poema *Seus olhos tão negros, tão belos, tão puros*, realizou-se por intermédio de um fundo musical e a exposição de várias fotografias da própria estudante. A intenção foi reafirmar, de modo original e poético, sua representatividade negra, por intermédio da declamação do poema de Gonçalves Dias e a disposição de fotografias com o artifício do *Zoom* para dar ênfase aos seus olhos - elemento de maior destaque no poema.



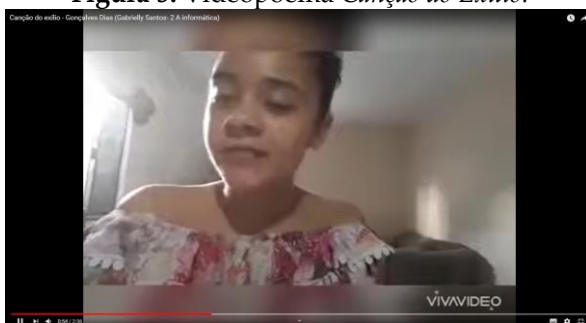
**Figura 4:** Videopoema *Seus olhos tão negros, tão belos, tão puros.*



Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

No terceiro exemplo, a aluna G.S, por sua vez, apostou no entrecruzamento da música e da poesia, desnudando novamente o sentido do que se entende por videopoema. Apresenta, assim, um novo desdobramento, perfazendo um intercâmbio entre essas duas artes que, desde os tempos antigos, tiveram uma relação intrínseca, fascinante, conforme é perceptível no estudo das cantigas, produzidas no período do Trovadorismo para serem cantadas com o auxílio de instrumentos musicais. Assim, a estudante conseguiu recriar o poema *Canção do exílio* ao ritmo da música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga - o Rei do Baião.

**Figura 5:** Videopoema *Canção do Exílio.*



Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

No último exemplo, a estudante K.A derruba a barreira de que um videopoema é tão somente uma performance virtual, marcando a presença de um poeta e/ou declamador, que deve ser colocado como o centro na performance poética. Isso permitiu a exploração

de canções de fundos, imagens diversas, cores, movimentos de letras em formatos diversos, tornando o videopoema atraente por meio de recursos multimídias que deram vida à sua arte digital contemporânea. A aluna explorou o tom fúnebre da poesia, escolhendo a figura de uma casa, a imagem de chuva caindo e sons, ao passo que recitava o poema *Lembranças de morrer*.

**Figura 6:** Videopoema *Lembranças de morrer*.



Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

Por meio das exemplificações foi possível perceber que os estudantes fizeram uso de inúmeros recursos multimodais, como figuras, sons, letras, fotografias, e tantos outros elementos que serviram de base para a produção artística de um videopoema. Assim, a prática pedagógica do *Multiletramento Literário* oportunizou aos estudantes expressarem sentimentos com as recriações poéticas brasileiras, simultaneamente à formação (multi) literária, fundamental para os jovens que convivem com a multimídia interativa no mundo virtual.

### **Considerações finais**

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos têm possibilitado novas formas de interação e comunicação que tem tornado um desafio cada vez mais complexo trabalhar a formação leitora dos estudantes do Ensino Médio. A presença dos principais aspectos do multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova

Londres - Multilinguismo, multimodalidade e multiculturalismo - tem exigido da sociedade, e conseqüentemente das instituições de ensino, novas habilidades de leitura e escrita por parte dos sujeitos envolvidos, exigindo práticas docentes voltadas para pluralidade cultural e linguística, além do uso de gêneros textuais multimodais que transitam constantemente no cotidiano juvenil.

Nesse contexto, o trabalho com o cibergênero videopoema - um gênero multimodal - cooperou para a construção de significados possíveis pelos alunos, além de possibilitar o conhecimento e a aplicação de estratégias artísticas possibilitadas pelo ciberespaço digital.

Portanto, a prática pedagógica do *Multiletramento Literário*, oportunizou aos estudantes contactar a literatura canônica e reconstruir significados a partir de ferramentas digitais que já fazem parte do seu convívio social. Dessa forma, eles compreenderam o uso social do gênero digital ao mesmo tempo que favoreceu a sua formação de leitor (multi) literário.

## Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, rev. de trad. Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf> > Acesso em 15 jul. 2021.

FERREIRA, A. P. Videopoesia: uma poética da Intersemiose. *In: Revista Em Tese*, v. 8, p 37-45, dez 2004. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3582/3571> > Acesso em 22 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GASPAR, M. I. Aprendizagem colaborativa online. *In: Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino*

**superior. O Projecto @prende.com.** Org. AIRES, L.; AZEVEDO, J.; GASPAR, I. & TEIXEIRA, A. Universidade Aberta. 2007, p. 121-124. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2027/1/Comunidades%20Virtuais%20de%20Aprendizagem%20e%20Identidades%20no%20Ensino%20Superior.pdf#page=112>> Acesso em 24 maio 2022.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

MACIEL, G. S. A. **Multiletramento literário no livro didático: caminhos epistemológicos da hipermodernidade.** Porto Velho, Rondônia. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. 2019. 176 f. Disponível em: <[https://mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Ficha\\_Dissertao\\_Geovnia\\_Multiletramento\\_Literario\\_no\\_Livro\\_Diditico\\_caminhos\\_.pdf](https://mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Ficha_Dissertao_Geovnia_Multiletramento_Literario_no_Livro_Diditico_caminhos_.pdf)> Acesso em 20 abr 2022.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na Urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *In: Revista Interfaces científicas -Educação*, Aracaju, V. 10, N. 1, p. 25-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239> Acesso em 23 maio 2022.

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

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano.** Tradução de Anoar Aiex. Rio de Janeiro, Nova Cultural Editora. 1999.

SHEPHERD, M.; WATTERS, C. **The Evolution of cybergenres.** 1998, p. 97-109. Proceedings of the Thirty-First Hawaii International Conference on System Sciences 2, v. 2

Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/221182703\\_The\\_Evolution\\_of\\_Cybergenre](https://www.researchgate.net/publication/221182703_The_Evolution_of_Cybergenre)

SANTAELLA, L. As comunicações e as artes estão convergindo? **Revista Farol**, N. 6, p. 20-44. 2005.

Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/11533/8071>> Acesso em 25 maio 2022.



## 4. O QUE É LER? REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Andreia dos Santos Oliveira

### Introdução

Indiscutivelmente o verbo ler é um dos mais importantes utilizados por todos os agentes escolares. É consenso que uma das funções da escola é ensinar a criança a ler. Portanto, este capítulo poderia apresentar algumas metodologias que contribuíssem para a formação de leitores, entretanto, proponho outro foco, o de discutir o que é ler e para isso encontro respaldo em Foucault (2008, p. 59) quando diz: “É por isso que quando se quer refletir sobre uma pedagogia da leitura, definir as situações funcionais e propor intervenções de ensino, não se pode deixar de responder primeiramente à pergunta: O que é ler?”

Ao mesmo tempo em que trarei autores como Foucault (2002, 2008), Fiorin (2018), Bajard (2014a, 2014b) e os filósofos da linguagem Bakhtin e Volóchinov, entre outros, apresentarei enunciados de três crianças matriculadas no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Porto Velho, Rondônia, construídos no segundo semestre de 2019 para a pesquisa de doutorado em Educação que resultou na tese intitulada *Vivências literárias e formação de crianças leitoras: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental (2021)*. Seis crianças participaram da pesquisa, entretanto, neste capítulo, apresento os enunciados de três: Nikolai, Valentina e Nina.

A apresentação desses enunciados é importante, porque acredito que eles têm influências dos enunciados de outras pessoas, neste caso, a forma como o verbo ler foi definido pelos

sujeitos da pesquisa pode revelar tanto as metodologias utilizadas pelos professores na tentativa de ensiná-los a ler como as concepções desses professores sobre este ato cultural, visto que “A palavra (em geral qualquer signo) é sempre interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele” (BAKHTIN, 2011, p. 327-328).

Na ocasião da pesquisa, as crianças tinham entre 10 e 11 anos de idade e os nomes usados neste capítulo são fictícios, visto a necessidade de preservar as suas identidades.

### **Afinal, o que é ler?**

Entendo a leitura como sinônimo de compreensão e “Compreender é participar de um diálogo com o texto. Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também singular” (FIORIN, 2018, p. 8). Essa singularidade advém dos diálogos únicos proferidos por cada leitor com o texto.

A leitura de um texto pode ser comparada à água de um rio, sempre corrente e nova. Os modos singulares de diálogos com o texto estão relacionados aos valores ideológicos trazidos por cada leitor a uma determinada situação de leitura, como atesta Bakhtin (2011, p. 378): “O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições”. Há tantos sentidos quanto leitores e suas ideologias. Isso porque: “Transmitida a obra pela voz ou pela escrita, produzem-se, entre ela e seu público, tantos encontros diferentes quantos diferentes ouvintes e leitores” (ZUMTHOR, 2018, p. 51). Uso aqui o termo sentido por acreditar ser este o mais adequado. Compreender não significa extrair os significados do texto, mas elaborar sentidos, como defende Bajard (2014a, p. 81): “[...] não se pode aprender a ler sem construir sentidos [...]”. Também Foucault (2002, p. 95) acredita nisso e apresenta distinção entre sentido e significado. Para ele, o primeiro termo é o mais adequado já “[...] que essa elaboração de um sentido resulta de uma singular colaboração entre o autor e o leitor [...]”.

Ler no sentido defendido aqui é atividade ativa e criadora como explica Bakhtin (2011, p. 378): “[...] a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos sujeitos da compreensão”. O contrário disso não se caracteriza como compreensão, mas abstração (BAKHTIN, 2002). Ler é atribuir sentidos e isso exige um sujeito ativo que, durante todo o processo de leitura, produz uma resposta, característica fundamental da compreensão para o texto, segundo Bakhtin (2002). Aliás, o ato de responder é uma exigência crucial para a Filosofia da Linguagem, e sobre sua necessidade também se pronuncia Volochínov. Para ele toda compreensão exige uma resposta: “[...] se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento de cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 163).

Não há como ler um texto e não ter nada a dizer para ele e sobre ele. A resposta pode vir em forma de um sorriso, como presenciei tantas vezes durante os encontros do diálogo formativo<sup>1</sup>, de uma lágrima muitas vezes seguradas como revelou Nikolai ao final da leitura da obra *O passeio*<sup>2</sup>, de uma pergunta ou de tantas outras maneiras:

**Nikolai:** Se eu não fosse forte eu teria chorado. Porque eu ia querer chorar só que eu aguentei.

**P<sup>3</sup>:** Que mensagem te emocionou?

**Nikolai:** Foi na hora que ele falou é..., foi na hora que ela viu que ele não tava mais atrás dela, aí na hora que ele falou: Preparada, filha? Que ela se lembrou que ele tinha falado. Aí eu achei muito emocionante essa parte. (19/11/2019)

Ao adentrar na interioridade do sujeito, ação necessária para a compreensão como diz Volochínov (2013), há a produção de uma

---

<sup>1</sup> Nome dado ao instrumental de construção de dados na pesquisa de doutorado.

<sup>2</sup> Livro ilustrado escrito e ilustrado por Pablo Lugones e ilustrada por Alexandre Rampazo.

<sup>3</sup> Pesquisadora.



resposta. Esta pode ocorrer de muitas maneiras, mas para isso exige o diálogo”, porque: “A relação com o sentido é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 327). Se ler é constituir sentidos, então a leitura só pode ser dialógica. “A compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 331). Nesse processo de compreensão, diz Ponzio (2016, p. 206): “O sentido do texto é sempre ao longo dos limites de um outro texto”.

Ao dialogar com o texto, a atitude responsiva pode vir também em forma de avaliação, como as feitas por Valentina ao final da escuta da obra literária *Um dia, um rio*<sup>4</sup>. De forma espontânea e coerente com o texto lido, a menina avalia a obra e demonstra sua responsividade para os sentidos construídos para aquela leitura.

**Valentina:** Eu tô achando essa história muito interessante porque pra quem tá lendo fica sabendo assim. Toda vez eu falo com os meus avós a leitura que a gente tem aqui. Aí eu fiquei emocionada um pouco, porque agora eu fiquei com bastante pena do rio, porque ele que dá a nossa água, às vezes e gente precisa cuidar mais dos rios e não poluir. Teve um dia que tava passando uma reportagem que eu vi, tinha um monte de sujeira no rio. Até os animais que moram no rio tá morrendo. Igual no livro de Português que eu li um dia desses. Tinha uma baleia que tinha tonelada de lixo lá dentro dela. (27/08/2019)

Bakhtin (2011, p. 378) defende a impossibilidade de compreender sem avaliar. Para ele, “Não se pode separar compreensão e avaliação; elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições”. No diálogo de Valentina, além dessa avaliação que tem relação com o seu lugar ocupado no mundo, os sentidos produzidos pela menina também são resultantes de um processo dialógico. Enquanto ouvia a transmissão vocal do texto (BAJARD, 2014b) ela elaborou conexões com outros textos. Com isso

---

<sup>4</sup> Livro ilustrado escrito por Leo Cunha e ilustrado por André Neves.

demonstrou ter compreendido o texto, feito-o adentrar em sua individualidade, como explica Volochínov (2013, p. 194):

Quando nós compreendemos uma palavra ou uma sequência organizada de palavras, em certos sentidos, traduzimos esta palavra do discurso externo (escutado ou lido) de outro homem para o nosso discurso interno e com isso reproduzimos novamente esta palavra, circundamo-la com outras palavras, encontramos seu lugar particular no fluxo verbal completo da nossa consciência.

Ao final da leitura da obra não se tinha mais o discurso dos autores, mas o resultado desse discurso na interiorização de cada criança. As leituras foram distintas, porque os diálogos foram diferentes. Ao fazer isso, a nossa compreensão “[...] contém sempre uma *resposta avaliativa*, um caráter de réplica” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 194).

Ler é mobilizar estratégias de leitura, como fez Valentina no enunciado transcrito anteriormente, e isso é defendido por vários autores (KLEIMAN, 1989; JOLIBERT, 1994; SOUZA, GIROTTO, 2011). Na perspectiva de Harvey, Goudvis (2008, *apud* SOUZA, 2016, p. 96) são sete as estratégias de leitura assim nomeada por eles: conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização; perguntas ao texto; sumarização e síntese. Essas não são inatas, portanto, devem ser ensinadas por um mediador de leitura. A leitura é um processo subjetivo, individual, mas os modos de alcançá-la podem e devem ser ensinados. Muitos estudiosos sobre a temática leitura, a exemplo de Jolibert e colaboradores (1994), Souza e Girotto (2011) e Solé (1998) abordam essa questão como fundamental ao aprendizado da criança. Jolibert e colaboradores (1994, p. 78) são enfáticos ao defender que a tarefa do professor não se limita a ensinar a criança a construir os sentidos a partir de uma leitura, mas “[...] parece-nos ser necessário ajudá-las a entender como elas agem para chegar a ele, isto é, um certo recuo com relação às suas estratégias espontâneas e beneficiar as instauradas pelos demais”.

Durante todo o percurso investigativo, enquanto liam ou ouviam a transmissão vocal do texto, as crianças provaram a necessidade de mobilizar as estratégias para construir os sentidos, como já mencionado no diálogo de Valentina transcrito anteriormente. Também Nina demonstrou saber mobilizar as estratégias. E fez isso enquanto lia a obra *O livro dos pontos de vista*<sup>5</sup>. A princípio enquanto organizava esse encontro, preparei-me para que as crianças me questionassem sobre os sentidos das palavras *audaz* e *intrépido* já que as julguei pouco usuais nos discursos infantis. No entanto, depois da leitura, senti-me frustrada, pois nenhuma criança havia questionado sobre elas. Para este fato elaborei muitas inferências, inclusive de que talvez elas não tivessem lido o texto, entretanto esqueci-me de inferir o mais importante: Durante a leitura, fazemos muitas inferências, mas felizmente Nina lembrou-me disso:

**P:** Por exemplo aqui tem a palavra “intrépido”. Vocês sabem o que é intrépido?

**Nikolai:** Não. Eu não sei não.

**P:** Como vocês fizeram pra entender essa parte do livro “[...] o mais bonito, o mais esperto, talentoso, galante, especial, valente, genial, perigoso, corajoso, musculoso, audaz, intrépido e inteligente por aqui sou eu mesmo?” (AZEVEDO, 2017, p. 9). Vocês não tiveram curiosidade de saber o que significa intrépido?

**Nina:** Não. Eu entendi isso por causa que aqui ele já tava falando antes: galante, especial. Então ele já tá falando bem dele.

**P:** Quando vocês estão lendo um texto e encontram uma palavra que vocês não sabem o que significa, vocês fazem o quê?

**Nina:** Se eu continuar entendendo o assunto, mesmo com aquela palavra difícil, eu continuo, senão eu pergunto. (03/09/2019)

Os enunciados de Nina revelaram a sua capacidade de inferir os sentidos pelo contexto e que para ela o importante era atribuir sentido ao texto como um todo e não a elementos isolados. Mesmo

---

<sup>5</sup> Livro escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo.

desconhecendo o sentido de algumas palavras, a atribuição de sentido não foi prejudicada. Fato este esquecido por mim, mas já explicado por Vygotski (2000, p. 199, tradução minha) “[...] o processo que define a compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do todo rapidamente”. Acredito que esse aprendizado de Nina seja resultado das leituras que a menina fazia e não ensinado pela escola, pois nos relatos das crianças ficou evidenciada a dificuldade dessa instituição em ensinar os modos culturais de ler. Assim como para Vygotski (2000, p. 199, tradução minha) era evidente:

[...] que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossa mente de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer do nome que corresponde a palavra fônica; consiste mais no manejo do próprio signo em referi-lo ao significado.

Também para Nina os sentidos construídos a partir da leitura da obra de Azevedo não tinham relação com o reconhecimento de cada palavra, mas com os sentidos construídos a partir do todo, visto que: “O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 195). Com isso, a menina prova a tese elaborada há tanto tempo por Volóchinov (2017, p. 229): “[...] não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada [...] sem torná-la elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado – exemplo”. Ao ler as palavras audaz e intrépido, Nina compreendeu sua função no contexto de atribuir características, coisas boas, agradáveis sobre o cachorro. Demonstrou ter ciência de que para compreender um signo é preciso relacioná-lo a outros signos já conhecidos previamente, visto que o sentido de uma palavra não está nela mesma, por isso ela não pode ser considerada de forma isolada, como se fosse apenas um fenômeno puramente linguístico, pois se assim for não há como atribuir a ela características tais como verdadeira, falsa,

atrevida ou tímida (VOLOCHÍNOV, 2013, 2017), mas deve ser compreendida na “[...] situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Mesmo as crianças tendo demonstrado durante os encontros do diálogo formativo que atribuíam sentidos à leitura, quis saber delas o que entendiam por *ler* e algumas delas demonstraram ter consciência de que a leitura está associada à compreensão, como pode ser visto abaixo. Mesmo que por vezes compreendam o ato como uma sequência, primeiro a leitura e depois os sentidos, como pode ser percebido na voz de Nina:

**P:** O que é ler?

**Nina:** Interpretar. Interpretar o que tá na história. De vez em quando eu não presto muita atenção, aí eu vou lendo, só que aí chega numa parte que eu me toco aí eu não percebo que eu só fiquei lendo e não prestei atenção naquela coisa, aí depois eu volto pra entender. E isso acontece geralmente quando o texto é bem grande. (10/09/2019)

Vejo como ponto positivo o fato de Nina abordar a construção de sentidos, entretanto o enunciado acima demonstra que a menina compreendia a leitura com a identificação de palavras. Ela acreditava que isso era ler, mas sabia que não era o suficiente, por isso, em algum momento sentia a necessidade de prestar atenção. O que ela não sabia era que esse atentar-se constituía o momento da leitura, ou seja, da construção de sentidos, pois o verbo ler deve ser utilizado apenas “[...] para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico” (BAJARD, 2014a, p. 79).

A confusão no uso dos termos feita pela menina certamente foi influenciada pelo modo como muitos professores ainda dissociam o verbo ler do verbo compreender, como se fossem praticados em dois momentos distintos: um para tomar conhecimento do texto escrito e outro para a construção de sentidos. Isso ocorre por meio de muitas ações, a exemplo das atividades presentes nos Livros Didáticos que

solicitam a leitura para, apenas em seguida, propor questões chamadas por eles de interpretação ou nos discursos dos professores que pedem para os alunos fazerem a leitura em voz alta sem se darem conta de que o dizer não pode ser confundido com a leitura, como explica Bajard (2014a), além das constantes queixas dos professores “Sabem ler, mas não entendem” (BAJARD, 2016, p. 218).

A confusão no uso do verbo ler está longe de chegar ao fim, como pode ser visto no material organizado pelo Ministério da Educação (MEC) do programa *Conta para mim*. No guia encontrado no *site* do MEC, fica clara a concepção do ler associado ao pronunciar: “Além de conversar com seus filhos pequenos, *os pais podem também ler para eles*” (BRASIL, 2019, p. 9, grifos meus). Não é possível ler para outra pessoa, a leitura é individual e subjetiva, porque envolve o diálogo a partir dos conhecimentos prévios que cada leitor traz para o texto. São concepções como essas apresentadas nesse material que contribuem para que as crianças compreendam o ler com o decodificar ou pronunciar.

Em outros momentos da pesquisa, a menina demonstrou preocupações com a construção de sentidos para os textos:

**Nina:** Não tem que eu falei que pontuação é importante pra saber ler? Eu acho importante também por causa que não tem esse livro aqui [Nina está com um livro nas mãos]. É tá escrito bem assim: *Vote em mim*. Aí o outro diz assim: *Não! Em mim*. O meu irmão, como ele tá ainda aprendendo a ler, ele foi ler, aí falou: *Vote em mim*. *Não em mim*. Só que tá falando: *Vote em mim* aí depois *Não*, aí tem uma exclamação: *Não! Em mim!* A pontuação é importante pra entender (10/09/2019).

Ao dizer que a pontuação contribui para a construção de sentidos, Nina demonstra que esse elemento é uma organização puramente gráfica e ao contrário do que alguns professores pensam, ela não serve para controlar a pronúncia. Nina explica que a pontuação serve para orientar a sua compreensão, o seu diálogo com o texto. A compreensão da menina aproxima-se da defesa de Smith (1982, p. 156 *apud* ROCHA, 1997, online), pois para ele: “A

pontuação é considerada exclusivamente no domínio da escrita, servindo apenas para delimitar os significados no texto e representar certas convenções da escrita, necessárias à sua consistência". Ao enfatizar a relação da pontuação com os sentidos do texto e não com os sons da fala, o autor assinala os modos como os sentidos evoluem dentro de um enunciado escrito. O autor vai além e defende a pontuação como sendo o sinal gráfico que permite ligar e encaixar os sentidos (SMITH, 1982, *apud* ROCHA, 1997).

Já Emília associa a leitura com a estratégia denominada por Girotto e Souza (2010) como visualização. Ela diz: "Ler pra mim é imaginar. Quando eu tô imaginando a história, eu entendo melhor. Aí eu imagino onde os personagens estão e aí eu entendo a história melhor" (10/09/2019). E nisso ela tem razão, Girotto e Souza (2010), ao explicarem sobre essa importante estratégia acionada durante todo o processo de leitura, muitas vezes sem o leitor se dar conta disso, dizem que para visualizar é preciso acionar os conhecimentos prévios e com isso o diálogo com o texto é suscitado. Nesse sentido, a leitura pode ser compreendida como um filme: "As imagens que vemos em nossas mentes criam um filme, conforme lemos" (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 35).

Portanto, a palavra leitura está sendo concebida, neste capítulo, como compreensão e esse processo é consequência da construção de sentidos resultantes da relação dialógica estabelecida entre leitor e texto e para isso exige do leitor *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2011). A compreensão envolve relação das ideias contidas em um texto com as ideias já apreendidas anteriormente. Nessa ação, os conhecimentos sobre o assunto são mobilizados e há a produção de um novo texto. Ainda a respeito da compreensão textual, vale ressaltar o conhecimento de que os sentidos não estão apenas no texto e nem estão somente no leitor, mas nas relações estabelecidas entre esses dois polos: "A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232). Ela é o efeito da "interação entre o falante e o ouvinte produzido no material de um dado conjunto sonoro" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232, grifos do autor).

Pode-se afirmar que a compreensão leitora surge da “contrapalavra”. A partir da palavra do outro, o leitor aciona os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Nesse sentido estabelece diálogo com a *palavra do outro* para constituir a *palavra alheia-minha* (BAKHTIN, 2011). Portanto, a compreensão surge do diálogo, do embate de ideias, posto que: “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232, grifo do autor).

Pensar a leitura sob esse prisma visa à formação de leitores ativos e críticos capazes de dialogar com os textos, a fim de atingirem o tema e não apenas o significado. O significado tem relação estreita com o sinal, os significados estabelecidos previamente em dicionários, já o tema “[...] é o sentido complexo, unitário de um enunciado; é ligado a uma situação concreta” (PONZIO, 2016, p. 197) por isso leva em consideração os elementos verbais e extraverbais.

A leitura envolve, portanto, extrapolar as ideias presentes no texto e completá-lo com outros sentidos talvez nunca imaginados pelo seu autor. Ao final do ato de ler, a compreensão deve ser mais qualitativa que a realizada pelo próprio autor, visto que é resultado do encontro de duas consciências. Trata-se de um processo de alargamento: tanto da consciência do leitor que precisa se expandir para receber o texto quanto do texto que será alargado na relação com o leitor (MIOTELLO, 2013).

Logo, a leitura envolve o diálogo constante com o texto na busca de produção de sentidos. Para isso, é preciso fazer perguntas, conexões, visualizações e inferências. Durante todo o percurso investigativo, as crianças demonstraram acionar essas estratégias de leitura e com isso dialogavam com os textos produzindo sentidos.



## Considerações Finais

Neste capítulo defendi o ato de ler como o processo de construção de sentidos. Isso significa que os sentidos de um texto não estão nem apenas nele e nem somente no leitor, mas na relação estabelecida entre eles. É preciso dialogar com o texto para a produção de sentidos e para isso mobilizamos os nossos conhecimentos prévios, fazemos inferências, conexões com outros textos já lidos, com as nossas vivências pessoais e com fatos mundiais.

Compreender o ato de ler desta forma, requer afastamento de teorias que dividem o ler em duas etapas: primeira a leitura, que neste caso é vazia de sentidos, e depois a compreensão. Há também aqueles que confundem o ato de ler com o de pronunciar o texto. Infelizmente, essas maneiras de compreender o ler ainda estão presentes em muitas escolas brasileiras e até mesmo em discursos oficiais do governo como apresentado no Guia do Programa Conta pra Mim. Muitos professores ensinam as crianças a pronunciarem os textos e esperam que, após isso, a construção de sentidos seja consequência, mas não é. Bajard (2021, p. 168) assim se pronuncia sobre esta confusão ainda recorrente em nossas escolas:

Na realidade, os que não compreendem não sabem ler. A leitura não é ato que antecede a compreensão; ela é compreensão. É, justamente, por perseguirem objetivo de etapa anterior à compreensão que os alunos se perdem no caminho da alfabetização e nunca se tornam aptos a investigar o significado. É a investigação do sentido que leva as crianças a conquistar os códigos em funcionamento no livro e não o domínio do código que dá acesso à leitura.

Se o objetivo da escola é formar crianças capazes de construir sentidos, ou seja, de ler, é preciso que, desde o início do processo de escolarização, sejam apresentadas situações em que as crianças dialoguem com os textos. Aprende-se a ler lendo e por isso não se pode esperar que as crianças aprendam a ler para só

depois apresentar os livros. Pelo contrário, é preciso desde o início o contato com enunciados concretos dos mais diversos gêneros discursivos, para que essa produção de sentidos, de valoração de fato ocorra.

## Referências

- AZEVEDO, R. **O livro dos pontos de vista**. São Paulo: Ática, 2006.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.
- BAJARD, E. O signo gráfico, chave da aprendizagem escrita. **Ensino em revista**, v 23, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35412>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini et al 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Conta para mim: guia de literacia familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/conta-para-mimliteracia.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- CUNHA, L. **Um dia, um rio**. Ilustrado por André Neves. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.
- DAVIS, C L; SOUZA, R. J. Entendendo textos: estratégia para a sala de aula. In: **Leitura: Teorias e Prática**, v. 1, 2009, p. 31-37.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução Marleide Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTTO, C.G.G.S; SOUZA, R.J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira et. al. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p 45-114.

JOLIBERT, J. e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, Pontes: 1989.

LUGONES, P. **O passeio**. Ilustração Alexandre Rampazo. Blumenau: Gato Leitor, 2017.

MIOTELLO, V. **Um ser expressivo e falante**: Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Paulo: Pedro & João editora, 2013.

OLIVEIRA, A. dos S. **Vivências literárias e formação de crianças leitoras**: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista. 288p. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213450>. Acesso em: 04 jun. 2022.

PONZIO, A. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2016.

ROCHA, I.L.V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **Delta**. vol. 13 n. 1, São Paulo, Feb. 1997. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000100005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100005). Acesso em: 11 jan. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cesar Coll. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R.J; GIROTTO, C.G.G.S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe 4**, diciembre 2011.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuicion, 2000.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção do enunciado e outros ensaios**. Tradução João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

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

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.



## 5.

# O PAPEL DOS GÊNEROS LITERÁRIOS PARA A CRIAÇÃO DE NECESSIDADES DE ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS NAS CRIANÇAS

Érika Christina Kohle

### **Introdução**

Neste trabalho, pomos em discussão as contribuições dos gêneros literários para a criação de enunciados escritos pelas crianças e apresentamos parte de uma pesquisa de doutorado, que teve com objetivo compreender os processos de apropriação e de objetivação de gêneros do enunciado por crianças do terceiro, do quarto e do quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa em questão foi realizada com alunos participantes de um projeto de reforço escolar, em uma escola da rede estadual de uma cidade de médio porte do interior paulista. Organizou-se, para tanto, um experimento didático-formativo a partir da hipótese de que, por meio da atividade de estudo os conceitos dos diversos enunciados poderiam ser elaborados pelas crianças e, em seguida, objetivados em suas próprias criações verbais escritas. Alicerçada nos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa parte da concepção de que enunciados organizados em gêneros do enunciado oferecem elementos para o ensino de atos de escrever inseridos em situações de criação com função social. No decorrer do trabalho, ficou evidente que os gêneros literários podem ser usados como exemplo da cultura elaborada.

As relações da criança com a cultura são primordiais para seu desenvolvimento, visto que cada geração começa a sua vida no mundo criado pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978). Desse modo, ela se apropria das riquezas deste mundo,

participando das diferentes formas de atividade social e, assim, desenvolve as condutas especificamente humanas, a criança ao apropriar-se desses instrumentos culturais, participa de sua produção não como simples reprodutora, mas como criadora.

Nessa perspectiva, buscamos propor um caminho de ensino-aprendizagem que articulasse os conteúdos, os modos de aprender dos alunos às práticas socioculturais advindas de seu dia a dia em prol do

[...] acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas (LIBÂNEO, 2016, p. 38, tradução nossa).

Entretanto, nos limites deste texto, focamos apenas em dois momentos em que os gêneros literários, no processo de implementação do experimento didático-formativo, auxiliaram as crianças a criarem necessidades de estudo e se motivarem para estudar o gênero discursivo *página de diário pessoal*.

## **Metodologia**

O experimento didático-formativo foi escolhido por ser uma proposta metodológica que impulsiona o desenvolvimento apoiado na organização e na reorganização de propostas de ensino para a formação, nas crianças, de capacidades indispensáveis para a apropriação do pensamento teórico, interferindo em suas ações mentais de forma que estas se tornem mais elevadas.

O processo de escrita - apropriação e de objetivação do gênero do enunciado *página de diário pessoal* - foi norteado por uma visão dialógica e dinâmica da linguagem verbal, consubstanciada nos enunciados organizados em gêneros do enunciado e, conseqüentemente, ofereceram elementos para o ensino de atos de escrever inseridos em situações concretas de uso da linguagem escrita.

## **Gêneros literários como auxiliares na criação de necessidade de estudo pelas crianças**

Para provocar nas crianças a necessidade de estudar o gênero *página de diário* e se motivarem para a criação de enunciados escritos, fizemos coletivamente a leitura do livro *Diário de uma Aranha*, de Doren Cronin, ilustrado por Harry Bliss – Companhia das Letrinhas – 2008, objetivando que as crianças se envolvessem na atividade de compreensão e fossem capazes de se posicionar em relação ao que liam.

Para alcançar tal objetivo, criamos um ambiente favorável para o diálogo, uma vez que os atos de ler devem ser instrumentos do pensar que se ampliam por meio de trocas verbais. E, ainda, para que a experiência leitora fosse sentida como necessária e a mais rica possível, mobilizamos a rede intertextual da obra para que ela comesse a ser investigada por meio dos seus paratextos, tais como o título e as ilustrações, que provocam nas crianças atitudes responsivas necessárias para a mobilização de conhecimentos sobre o tema em debate, porque todos os elementos que compõem a obra, quer os textuais, quer os paratextuais, fazem parte de sua narrativa e guardam informações essenciais para sua compreensão (NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011). Por isso, criamos condições para que as crianças aprendessem a observar o livro em sua totalidade durante todo o tempo envolvido no ato de ler.

Além disso, desde o início da leitura, por meio de questionamentos feitos por ambos, pesquisadora e crianças foram levadas a perceber que ler é fazer perguntas e encontrar respostas. Para a compreensão da história os leitores precisam, no diálogo com o professor - o outro - e com a obra, mobilizar as informações presentes em suas massas aperceptivas, pois a compreensão se dá na relação entre essas informações e as encontradas no texto escrito. Chamamos de massa aperceptiva a expressão de Jakubinskij (2015) para designar o conjunto de saberes e de experiências anteriores dos sujeitos que possibilitam a eles a compreensão, a interpretação de um enunciado.



Por essa razão, quanto maior a quantidade de informações do leitor sobre determinado tema, mais chance ele tem de compreender uma história com base nele, visto que além dos limites do seu conhecimento linguístico, os atos de ler circunscrevem-se aos limites do conhecimento que o leitor possui sobre o assunto.

Assim, durante a leitura, por meio da observação dos elementos paratextuais da obra, fizemos perguntas para as crianças.

Pesquisadora: - O que vocês acham de ler esse livro?

Lucas: - Legal.

Pesquisadora: - Que informações traz a capa?

Mariana: - O diário de uma aranha.

Pesquisadora: - E o que isso quer dizer?

Mariana: - Vai ter coisas da vida dela aqui?

Pesquisadora: - Vocês acham interessantes texto que falam da vida de alguém?

Kátia: - Sim.

Pesquisadora: - Também é legal escrever sobre as coisas de nossa vida.

Mariana e Kátia: - Sim. É.

Pesquisadora: - Vocês acham legal contar as coisas que fizeram para alguém?

Lucas: - Acho.

Pesquisadora: - No diário podem contar as coisas da vida de vocês. O que acham que vai ter da vida da aranha?

Mariana: - Alguém da família dela?

Pesquisadora: - Pode ser. Tem que ter as pessoas com as quais ela convive, não tem?

Kátia: - Tem.

Pesquisadora: - Vocês acham que a personagem é uma aranha menina?

Igor: - Não, é menino.

Pesquisadora: - Por que vocês acham isso?

Igor: - Porque ele está usando boné.

Pesquisadora: - Só por causa disso?

Kevin: - Sim, porque boné é coisa de menino.

Pesquisadora: - Vamos procurar no livro alguma pista que nos diga se a aranha é menina ou menino?

Kevin e Lucas: - Sim.

(Diálogo de 19/03/2019).

Em busca de ajudar as crianças a formar a necessidade da leitura da obra em questão e motivá-las a ler o livro, propusemos alguns desafios. Usamos como estratégia valorizar o gênero a ser estudado e propor um desafio a ser solucionado por meio do conhecimento do conteúdo do livro. Desse modo, a partir da detecção da necessidade das crianças de contar aspectos interessantes de suas vidas – suas aventuras, seus segredos, seus afazeres diários durante meses de investigação, valorizamos as possibilidades enunciativas do gênero em questão tanto para ajudar as crianças a criarem a necessidade de estudá-lo ou de manterem essa necessidade, quanto para ajudá-las a criar ou a manter a necessidade de criar textos do gênero *diário pessoal*.

Desafiamos as crianças a buscarem pistas concretas no texto, tais como a indicação de que a aranha protagonista do texto era um menino, porque acreditamos que, pela via da satisfação de suas necessidades de conhecimento da realidade, as crianças se inserem em atividade e, por meio dessa conduta, conseguem se apropriar dos conhecimentos e dos modos de ação construídos ao longo do processo de evolução da humanidade (LEONTIEV, 2004).

Assim, é no processo dialógico entre as crianças, a obra – objeto de leitura – e o professor, que este pode contribuir para o estabelecimento da compreensão da criança acerca do significado global do enunciado, por meio do planejamento da análise a ser feita sobre as imagens que compõem a narrativa, bem como sobre certos elementos textuais da obra que podem conduzir a questões de cunho hipotético. Nessa dinâmica, os alunos conseguem avançar para a continuidade do enunciado, enfatizar os aspectos não explícitos no texto verbal da obra e estimular o pensamento criativo no que concerne ao desenvolvimento da narrativa. Pela utilização dessas estratégias, eles são capazes de fazer previsões,

observando e analisando as ilustrações, bem como trechos do enunciado, desde a primeira capa até a quarta, ao final do livro.

Ao longo do ato de ler, as crianças são levadas a refletir sobre os enunciados e a fazerem perguntas a eles, utilizando, para isso, as relações que estabelecem com a obra e que lhes possibilitam a integração das novas informações com o seus conhecimentos anteriores, “[...] para aumentar seus entendimentos das situações, personagens e ideias na ficção” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.74).

Por tudo isso, propomos que as crianças fizessem perguntas para o texto, com o intuito de que elas permanecessem em atividade, focadas na leitura em questão. É o que apresentamos no diálogo a seguir.

Pesquisadora: - O que vocês acham que vai acontecer com a aranha?

Kevin: - Ela vai sair pelo rio na folha.

Pesquisadora: - Será que é isso mesmo?

Mariana: - Acho que não. Acho que vai ter a família dela.

Pesquisadora: - Quem mais acha que vai aparecer a família dela?

Tina e Igor: - Eu.

Pesquisadora: - O que vocês acham de ler o diário agora? Podemos começar a leitura dele?

Crianças – Sim.

Pesquisadora: - Quem está com curiosidade para saber o que acontece aqui dentro? (mostrando o livro fechado em uma das mãos).

Todas as crianças: - Eu!

Pesquisadora: - O que tem aqui nas guardas do livro? Aqui vejam.

Crianças: - Fotos dele.

Lucas: - Muitas fotos.

Pesquisadora: - Com quem?

Mariana: - Com a família.

Pesquisadora: - Com um bebezinho.

Kevin - É ele bebezinho.

Pesquisadora: - O que mais?

Igor: - Foto com a minhoca.

Pesquisadora: - Sim, vocês acham que elas são amigas?

Igor: - Sim.

Tina: - Coisas que ele gosta.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Será que atrás tem mais fotos e objetos dele?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Vamos ver?

Crianças: - Tem.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Uma hipótese de vocês se confirmou, tem fotos na parte de trás, agora vamos para a história ver se ele é realmente um menino como vocês estão falando.

(Diálogo de 19/03/2019).

Continuamos a leitura do livro que conta fatos importantes da vida da aranha até aparecer uma pista do gênero do protagonista da história. Nesse momento, estabelecemos o seguinte diálogo:

Igor: - Ele é menino, porque as meninas usam laço na cabeça.

Pesquisadora: - Onde?

Igor: - Aqui na sala de aula. (mostrando a imagem do livro das aranhas na sala de aula)

Lucas: - As meninas têm laços e os meninos têm bonés.

Pesquisadora: - Tem razão, mas vamos buscar mais pistas durante a leitura do livro?

Crianças: - Sim.

(Diálogo de 19/03/2019).

Continuamos a leitura até aparecer outra pista em relação ao gênero do protagonista da história.

Pesquisadora: - O que está escrito no cartão postal?

Kevin: - Querido Aranha. Está vendo? Querido!

Pesquisadora: - O que tem o cartão postal que ele recebeu do seu avô?

Kevin: - Diz querido Aranha, quer dizer que ele é menino.

Pesquisadora: - Ótimo, aqui comprova que ele é menino porque está escrito querido aranha.

Kevin: - Não é querida!

Pesquisadora 1: - Isso mesmo, Kevin. Você tem razão.

(Diálogo de 19/03/2019).

A tentativa de descoberta do gênero do protagonista do diário, levou as crianças a prestarem atenção nos detalhes da obra, por meio da busca por uma informação que supostamente estaria no texto, e isso manteve o foco na leitura até o seu término.

Por meio dos atos de leitura, a criança torna-se paulatinamente capaz de estabelecer, de um ponto de vista mais geral, relações cada vez mais amplas com a cultura e, de modo particular, uma relação cada vez mais próxima com os enunciados envolvidos nesses atos. Isso ocorre, pois o desenvolvimento da capacidade leitora possibilita a ela a compreensão de debates universais sobre a vida humana, e, além disso, a conduz à construção de uma compreensão de si mesma, desenvolvendo “[...] uma consciência daquilo que é e de onde ela está situada no tempo e no espaço” (THOMPSON, 1998, p. 46).

Desse modo, preocupamo-nos, portanto, em permitir às crianças saírem do plano meramente formal de leitura - que se reduz a uma técnica de vocalização de sílabas - e ingressarem na constituição de significados e sentidos vitais para o escrito, podendo, nesse processo, levar aos enunciados escritos suas experiências de mundo e de outras leituras já feitas para mais amplamente compreendê-las. Nesse processo mobilizaram o que Jakubinski (2015) chama de *massa aperceptiva*, ou seja, o conjunto de seus saberes e de experiências, incluindo também suas emoções, pensamentos, e outros elementos do psiquismo humano, que lhes possibilitam a compreensão e a interpretação de uma ação ou de um enunciado.

Na busca de sentidos para o que se lê, pistas semióticas são usadas para a compreensão dos diversos enunciados, em um constante movimento no qual perguntas são feitas pelo leitor e, no encontro de suas respostas, novas perguntas são formuladas (ARENA; DUMBRA, 2011), e, nesse movimento de respostas a indagações, o leitor ganha em agilidade na construção dos múltiplos sentidos possíveis para o estabelecimento da compreensão do objeto de leitura.

Após o término da leitura, protagonizamos o seguinte diálogo.

Pesquisadora: - Gente, o que não pode faltar em um diário?  
Lucas: - As coisas da vida da pessoa.  
Pesquisadora: - Alguém aqui tem um diário?  
Kátia e Valentina: - Eu.  
Kevin: - Ela tranca com um cadeado.  
Pesquisadora: - Porque lá sua irmã guarda os segredos dela.  
Kátia: - Sim.  
Lucas: - De quem ela gosta...  
Pesquisadora: - O que vocês gostariam de escrever sobre vocês em um diário?  
Igor: - Quando fui na praia.  
Lucas: - No dia que saí com meu cachorro.  
Mariana: - Os dias felizes.  
Kátia: - Quando a gente foi para a fazendinha.  
(Diálogo de 19/03/2019).

A possibilidade de expor suas opiniões sobre a obra, auxiliou as crianças a não só assumirem posições responsivas diante dos enunciados com os quais tiveram contato, como também a posicionarem-se ativamente no mundo de forma única e, ainda, a compreenderem a necessidade de agir sobre ele de modos cada vez mais conscientes.

Em seguida, com o objetivo de levar as crianças a perceberem não apenas a diferença entre o que é essencial no gênero *diário pessoal* em suas manifestações particulares, mas também os conteúdos que podem compor a sua essência, levamos diferentes páginas de diário para que eles notassem o que é essencial nesse gênero do enunciado por meio da análise dos seus conteúdos.

Para isso, fizemos a proposta de leitura de uma página do *Diário de Anne Frank*, tendo em vista que a descoberta do novo tem um componente que pode levar ao surgimento da motivação: o desejo de saber do que se trata esse novo. O desejo de saber pode gerar, na criança, a necessidade de aprender e, no caso específico, de ler o texto para saber o que aconteceria nessa nova história, visto que conhecido o objeto que pode satisfazer essa necessidade, a criança encontra nele o motivo para entrar em atividade.

Pesquisadora:- O que acham de conhecermos bem as páginas de diário para depois escrevermos uma?

Mariana: - Eu já sei o que vou escrever no meu diário!

Kátia: - Bom!

Pesquisadora: - Vocês gostam de contar o que acontecem com vocês?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Vocês não contaram o dia em que foram à fazenda com a escola?

Lucas: - Sim.

Pesquisadora: - Então. Só que no diário vocês vão contar essas coisas por escrito. Entenderam?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Agora, tenho uma proposta. Vamos conhecer um diário de uma menina que viveu há mais de 70 anos?

Mariana, Kátia e Igor: - Sim.

Pesquisadora: - Ela era uma menina como vocês. O nome dela era Anne Frank – uma garota judia. Vocês sabem o que acontecia com uma judia ou com um judeu na época do nazismo?

Lucas: - O que é isso.

Pesquisadora: - Aqui está a Alemanha. Estão vendo? (mostrando a Alemanha no globo terrestre para as crianças).

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Fica bem distante de nós.

Igor: - Tem que ir de avião?

Pesquisadora: - Sim. Esse país aqui (apontando para a Alemanha) era governado pelo Hitler uns oitenta anos atrás. Sabem o que ele fazia com quem era judeu como a Anne – essa menina da foto?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - Perseguiu. Sabem para quê?

Lucas: - Para prender.

Pesquisadora: - Isso mesmo. O povo judeu que morava na Alemanha ou nos países que ficavam lá perto. (mostrando os países perto da Alemanha no globo terrestre para as crianças) sofreram perseguição, muitos foram presos, escravizados e morreram por causa disso.

Mariana: - Nossa. Que triste!

Pesquisadora: - Sim. Isso é muito triste, para não serem encontrados pelos alemães e escravizados, muitos judeus fugiram de lá ou se esconderam.

Igor: - Como? Em um esconderijo?

Pesquisadora: - Sim. Como a Anne. Esta garota aqui. Ela e sua família moravam aqui olha (apontando para a Holanda).

Igor: - É bem pequeno.

Pesquisadora: - Sim, Igor! É um país bem pequeno, e, infelizmente fica bem perto da Alemanha. Estão vendo.

Mariana: - Está bem do lado.

Pesquisadora: - Por isso, nesse país também teve perseguição do povo judeu.

Igor: - Os alemães prendiam essas pessoas lá?

Pesquisadora: - Sim, por isso Anne e sua família tiveram que morar, durante anos, escondidos dos alemães em um quartinho no fundo de um escritório. Sabem o que aconteceu com ela depois de tantos anos escondidos?

Crianças: - Não.

Igor: - Ela morreu?

Pesquisadora: - Ela foi encontrada pelos alemães.

Mariana: - Com sua família?

Pesquisadora: - Sim. Eles foram presos e a Anne, sua mãe e irmã morreram na prisão, porque lá não tinha condições de higiene e tinha muita doença.

Mariana: - E o pai dela?

Pesquisadora: - Ele sobreviveu.

Mariana: - Ficou sozinho?

Pesquisadora: - Sim. Sabe o que aconteceu com o diário que a Anne estava escrevendo nesse tempo de perseguição?

Crianças: Não.

Pesquisadora: - Ele foi publicado em forma de livro; e, isso fez com que o mundo todo conhecesse a história de Anne.

Mariana: - Todo mundo?

Pesquisadora 1: - Sim, quase todo mundo. O diário dela é um dos livros mais lidos no mundo.

Kátia: - Nossa.

Pesquisadora 1: - E por incrível que pareça, nesse diário ela escreveu que seu maior sonho era ser escritora. Agora, vocês querem ler uma página desse diário?

Crianças: - Sim.



Pesquisadora 1: - O que vocês acham de ler uma história que realmente aconteceu?

Mariana: - Muito Legal.

Kátia: - Interessante.

Lucas: - Acho bom.

(Diálogo de 26/03/2019).

Por meio da história triste de Anne, aguçamos a curiosidade das crianças em relação ao diário para que se sentissem motivadas a conhecer mais sobre a história da garota que se tornou conhecida mundialmente por meio da publicação do seu diário. Para tanto, propomos a leitura em duplas com o intuito de fomentar o debate entre seus membros. Também buscamos promover um processo de leitura tendo como norte o conceito de ler com um ato de compreensão, não bastando para tal ato, decifrar e oralizar o que está escrito. Entendemos que trabalhar com os alunos na perspectiva da leitura como ato cultural, possibilita ao professor ajudar as crianças a desenvolverem, desde o princípio, suas capacidades para discernirem entre os diversos gêneros do enunciado, suas características constitutivas, o estilo de cada um e sua função social.

Em adição a isso, essa visão de leitura como compreensão dialógica dos enunciados orientou-nos a organizar os processos de ensino e de aprendizagem de modo a inserir as crianças em situações de interação com seus pares, estimulando as trocas verbais, fomentando o diálogo entre todos os participantes, consoante à visão de linguagem como troca verbal, em que o sistema da língua é meio para a organização dos enunciados que são lidos e também escritos por elas.

### Figura 1: Página do livro *O diário de Anne Frank*

Domingo, 14 de junho de 1942

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas. Pudera! Era dia do meu aniversário. É claro que eu não tinha permissão para levantar àquela hora, e por isso tive de refrear a minha curiosidade até as quinze para as sete. Aí então não aguentei mais e corri até a sala de jantar, onde recebi as mais efusivas saudações de Moortie (a gata).

Logo depois das sete fui dar bom-dia à mamãe e ao papai, e, depois, corri à sala de estar para desembulhar meus presentes. O primeiro que me saudou foi *voce*, possivelmente o melhor de todos. Sobre a mesa havia também um ramo de rosas, uma planta e algumas peônias; durante o dia chegaram outros.

Ganhei uma porção de coisas de mamãe e papai e fui devidamente presenteada por vários amigos. Entre outras coisas, deram-me um jogo de salão chamado Câmara Escura, muitos doces, chocolates, um quebra-cabeça, um broche, os *Contos e lendas dos Países Baixos*, de Joseph Cohen, *Daisy e suas férias nas montanhas* (um livro espetacular) e algum dinheiro. Agora posso comprar *Os mitos da Grécia e Roma* — que legal!

Lies veio então apanhar-me para irmos à escola. No recreio, distribuí biscoitinhos doces para todo mundo, e então tivemos de voltar às aulas.

Agora preciso parar. Até logo. Acho que vamos ser grandes amigos.

Fonte: FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Pesquisadora: Com foi a leitura da página do diário de Anne Frank?

Mariana: - Consegui ler tudo.

Pesquisadora: - Ótimo. Eu vi. Quase todos conseguiram.

Kevin: - Nós também lemos tudo.

Pesquisadora: O que vocês acharam do diário?

Lucas: - Legal.

Pesquisadora: - Que parte você achou mais legal, Lucas?

Lucas: - A parte do recreio.

Pesquisadora: - O que ela nos contou?

Kevin: - Que ela fez aniversário.

Pesquisadora: - De que parte vocês gostaram?

Mariana: - Gostei da parte dos presentes de aniversário.

Igor: - Ela ganhou esse diário.

Pesquisadora: - Por que ela acordou tão cedo em um domingo?

Mariana: - Porque ela estava ansiosa pelo aniversário dela.

Valentina: - Ela ganhou presentes e dinheiro.

Pesquisadora: - O que ela ia comprar com o dinheiro?

Valentina: - Livros.

Pesquisadora: - Isso mesmo. O que mais ela conta para o diário?

Mariana: - Que ela levou o que sobrou para escola e deu para seus amigos.

Pesquisadora: - Exatamente, Mariana! Com quem ela foi para a escola?

Lucas: Com a Lies.

Pesquisadora: - Existe página de diário sem desenvolvimento?

Kevin e Valentina: - Não.

Mariana: - Acho que não.

Pesquisadora 1: - Pensem bem. Existe uma página de diário sem os acontecimentos, os pensamentos, os segredos ou os planos para o futuro da pessoa que o escreve?

Lucas: - Não.

Kevin: - Lógico que não.

(Diálogo de 26/03/2019).

A leitura provocou, nas crianças, a necessidade de estudar as peculiaridades do gênero *diário pessoal* - elas tiveram motivos para estudar as páginas das obras lidas para encontrarem a sua essência. Nessa dinâmica, foi possível o desenvolvimento por meio da compreensão dos conteúdos das manifestações de diário as quais foram analisadas pelas crianças com ajuda da pesquisadora. Ademais o estudo das páginas de diário aqui apresentadas motivou as crianças a elaborarem suas próprias páginas de diário após se apropriarem de seus elementos essenciais.

### **Considerações Finais**

A atividade de leitura tem uma importância fundamental para a formação da criança, pois dá a ela a chance de conhecer as marcas deixadas por outras gerações nas diferentes épocas da história, nos diversos gêneros do enunciado, bem como adquirir conhecimentos, refletir sobre fatos, acontecimentos e ideias presentes no material escrito. Além disso, por meio da leitura, a criança desenvolve a capacidade de compreensão não apenas acerca do conteúdo lido, mas também de si mesma e seu papel no mundo em que vive.

Desse modo, a leitura dos gêneros literários podem ser usados como exemplos da cultura elaborada, contribuindo para que os alunos desvelem o conceito de determinado gênero do enunciado. É por meio da análise dos enunciados, na relação com o outro - um colega ou o professor - que acontece a descoberta dos elementos essenciais de cada gênero e, conseqüentemente, se as crianças desejarem, poderão elaborar sua própria manifestação do gênero de enunciado apropriado por elas.

## Referências

ARENA, A. P. B; DUMBRA, C. N. P. Comportamento do leitor virtual: a produção de texto em foco. In: LONGHINI, M. D. (Orgs.). *In: O uno e o diverso na educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 47- 59.

CRONIN, D. **Diário de uma Aranha**. ilustrado por Harry Bliss. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2008.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado da Letras, 2010. p.45-114.

JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala dialoal**. Trad. Dóris de Arruda da Cunha e Suzana Leite Cortez. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. *In: LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (orgs.). Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques,*

*philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá):  
Group éditions Editeurs, 2016.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**.  
São Paulo: Cosac Naify, 2011.

THOMPSON, J. **Mídia e modernidade: uma teoria social da mídia**.  
Petrópolis: Vozes, 1998.

## 6.

# AS VOZES SOCIAIS QUE ECOAM NO CONTO PAI CONTRA MÃE, DE MACHADO DE ASSIS

Regiani Leal Dalla Martha Couto

Simone de Jesus Padilha

Silvana Alves Santos

Vanessa da Costa Guimarães

Renata Freitas Siqueira

### **Introdução**

A literatura, como manifestação cultural e histórica, traz em seu bojo diferentes abordagens, muitas vezes fazendo-se tema, e, em outros casos, trazendo à tona temáticas desestabilizadoras, como morte, desigualdade social, consumismo, conspiração, racismo, preconceitos, tragédias, tabus, assassinatos, entre outras questões que atravessam o viés social. O que resulta da abordagem desses elementos é a profusão de vozes e de opiniões entre autor(a), narrador(a) e personagens, para representação de seus enredos, bem como para a constituição de identidades. Essa construção estilística pode se dar também pela recorrência a múltiplas intertextualidades, à paródia e ao pastiche (ZOLIN, 2015).

Tais considerações conferem ao texto literário um caráter duplamente provocativo, já que aciona a fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior. Além disso, fomenta um “posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê” (ZILBERMAN, 1990, p. 19). Nessa direção, as obras literárias propõem-se como interpretação do mundo, revelando-se capaz de fecundar e expor concepções rasas da realidade, delatar a ambição, a

segregação e a violência impostas pelo mundo capitalista e, assim, provocar impactos nas relações sociais.

É exatamente por demonstrar esse compromisso social, essa postura engajada, comprometida e reveladora das mazelas sociais que acolhemos para estudo o conto *Pai contra mãe*, do escritor Machado de Assis. Vemos que a narrativa dialoga com ocorrências e ações que marcaram indelevelmente a realidade e a vida humana e, como afirma Brait (2005, p.28) “a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”. Assim, acreditamos ser necessário encorpar as discussões que têm por escopo e trazer à tona questões relativas à escravidão, bem como parte das atrocidades e dos dilemas que cercam esse pernicioso acontecimento.

Machado de Assis, considerado um dos maiores autores da Literatura Brasileira, vivenciou duas fases literárias, sendo a primeira com publicações de obras claramente românticas: *Contos Fluminenses* (1970), *Ressurreição* (1972), *Histórias da Meia-Noite* (1973), *A Mão e a Luva* (1974) e *Helena* (1976); e na segunda fase o autor marca o Realismo no Brasil com *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), uma ruptura radical com a narrativa romântica, em que se percebe as relações humanas motivadas por interesses. O realismo em suas obras prosseguiu ainda mais mordaz com: *Histórias sem Data* (1984), *Quincas Borba* (1992), *Várias Histórias* (1996), *Páginas Recolhidas* (1999), *Dom Casmurro* (1900), *Esau e Jacó* (1904) e *Relíquias da Casa Velha* (1906). Machado de Assis era negro, nasceu no Morro do Livramento, RJ, (1839-1908), filho de um pintor mestiço e de uma lavadeira açoriana, de origem humilde. Logo na infância teve problemas de saúde relacionados à epilepsia e à gaguez que o acompanharam até a idade adulta (BOSI, 2006).

Machado rompeu com todas as barreiras que a vida lhe impunha: a riqueza de suas obras e sensibilidade da consciência social são algumas de suas marcas, os fatores de exclusão social que permaneceram na sociedade, mesmo após o fim da escravidão, são narrados no dialogismo de seus personagens, as máscaras da

barbaridade social são retiradas. Esses reflexos estão presentes no conto *Pai contra mãe*, um retrato da crueldade humana escravagista representada principalmente pelo personagem Cândido Neves.

Observamos que do início ao fim do conto, Machado de Assis expressa de forma realista e categórica a selvageria e a barbárie praticadas durante o regime escravocrata. O teor crítico e delatatório ressoa na forma e nas estratégias linguísticas manipuladas pelo autor criador para demonstrar ao leitor/contemplador os castigos, os instrumentos de tortura, o tratamento desumano e o olhar insensível da sociedade para com o negro e para aqueles que ocupavam os estratos sociais mais baixos.

*Pai contra Mãe* foi publicado em 1906, na obra *Relíquias da Casa Velha*. Ainda que o conto tenha sido escrito no século XIX, as temáticas que perpassam a obra são atuais e refletem a realidade excludente em que vivemos, uma vez que o negro, mesmo tendo decorrido mais de 134 anos da abolição, continua tendo que lutar bravamente por uma representação mais significativa de si e de sua cultura, dentro de uma sociedade que o renega e que manobra diversas empreitadas para excluí-lo de toda e qualquer participação social. Assim, sustentadas por essas observações e orientadas por uma concepção dialógica da linguagem, buscamos analisar as vozes sociais que atravessam a narrativa machadiana, a fim de perceber o teor ideológico que a obra exala.

### **A natureza dialógica do enunciado no conto *Pai contra mãe*.**

Na ancoragem filosófico-epistemológica de Bakhtin (2015), a língua é constituída por muitos fios enunciativos que se encontram, coadunam entre si e dão origem a todos os enunciados que atravessam dialogicamente o ato comunicativo e tornam possível a interação verbal/discursiva. Nessa perspectiva, a língua é sempre heterogênea, dinâmica e em constante processo de somas, acréscimos e até mesmo de subtrações. São essas interações de linguagens que vão moldando os discursos e os tornam uma



amálgama de muitas vozes organizadas socialmente, revelando no discurso atual a voz do outro.

Para Bakhtin (2011, p. 297), “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter”. Assim, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Essa interação entre enunciado/discurso é a marca maior que caracteriza o conceito de dialogismo. Nessa perspectiva, o diálogo não é visto apenas como uma mera forma de negociação e de mediação de conflitos, mas como um espaço no qual esses confrontos podem ser abrigados, repensados e reelaborados, visando contribuir para uma compreensão mais abrangente da realidade social da qual fazemos parte.

Essas afirmativas preconizam que a existência humana se realiza nas fronteiras entre a experiência individual e a experiência alheia. Por essa razão, nossas falas e tudo aquilo que julgamos saber sobre o mundo é o produto resultante do contato ativo com o outro. Assim, somos resultados do que ouvimos, lemos e vivenciamos em nossas relações sociais. Neste processo de convivência vamos nos apropriando de “posições avaliativas, de sentidos ideológicos, não de signos linguísticos abstratos constituintes de um sistema que se situa fora da vida do discurso” (SANTOS; MENEGASSI, 2021, p. 6003).

Nessa seara discursiva, o escritor, o romancista ou o prosaísta não se desvencilha desses processos. Durante a elaboração de sua obra, trabalha a linguagem, inserindo nela estilizações, acentos apreciativos, em favor de suas intenções, construindo um modo próprio de expor o que deseja, mas se valendo do que já existe, do que já foi produzido por outras pessoas. Nessa perspectiva, “às vezes o autor põe suas ideias diretamente nos lábios da personagem, tendo em vista a significação teórica ou ética (política, social) dessas ideias”. Esse posicionamento vem à tona por meio da conduta e das ações exteriorizadas das personagens com vistas “a convencer quanto à sua veracidade” (BAKHTIN, 2011, p. 8).

Compreendemos, então, que, para Bakhtin (1993), todas as nossas manifestações discursivas são preenchidas de sentidos ideológicos, de valores sociais constituídos e arrebanhados do meio que nos circunda. Nesse sentido, não há discurso que seja neutro, pois todo e qualquer ato comunicativo será sempre uma troca entre distintas e fartas posições ideológicas. Bakhtin (1993), ao discursar sobre a difusão da palavra do outro, reitera que toda produção discursiva, incluindo aí as obras literárias, é bivocal, isto é, constituída pelos processos híbridos que fundem pelo menos duas vozes que estão “dialogicamente relacionadas, como se conhecem uma à outra” e se fundem num só discurso, tendo-se não só duas vozes, mas também “dois sentidos, duas expressões” (BAKHTIN, 1993, p. 127).

Seguindo esse fluxo, a valoração não surge como fruto de “um julgamento subjetivo, pessoal, desligado da realidade que nos cerca, mas se dá com base em valores já existentes em nossa sociedade, que são repetidos e reafirmados” (SANTOS; MENEGASSI, 2021, p. 6003). Ou seja, em vários momentos, esses valores são reiteradamente repetidos nas esferas sociais da convivência humana, de modo que não nos damos conta e passamos a difundir-los e apregoá-los como certos e adequados. Assim, sem percebermos que se tratam de valores construídos socialmente, passamos a aceitá-los como naturais.

Reafirma Bakhtin (1993) que as obras literárias acompanham esse fluxo, dialogando com o contexto histórico e cultural de uma ou mais épocas. Dessa forma, nenhum ato cultural criador tem relação com uma matéria indiferente a valores, totalmente casual e desordenada. Por essa lógica, toda e qualquer atividade literária reproduzirá o que está manifesto socialmente, mas sempre orientada por uma posição ideológica e valorativa do autor-criador, entendido como elemento da obra “energia ativa e formadora, dada não na consciência psicologicamente agregativa, mas em um produto cultural de significação estável” (BAKHTIN, 2011, p. 06). Seu enredo, assim como suas personagens, ressoarão o que já foi dito e experienciado por alguém. Entende-se também “que a personagem

e o autor são elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social” (BAKHTIN, 2011, p. 07).

Amparadas por esses pressupostos, como já mencionamos, selecionamos para análise o conto *Pai contra Mãe*, do consagrado escritor brasileiro Machado de Assis. Observamos que o caráter moldável, flexível, rico em estilo e em diversidade linguística que acompanha essa narrativa coaduna com as acepções defendidas pelo teórico russo quando afirma que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20). O mesmo autor ainda afirma que o gênero é constituído por conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2011).

Nessa perspectiva, percebemos que o conto em análise tem como pano de fundo o tratamento frio, cruel e desumano recebido pelos negros escravizados por parte dos senhores e focaliza os fatores socioeconômicos da sociedade como pobreza, miséria, bem como escassez de ordens diversas. A trama proporciona a compreensão sobre uma das formas mais grotescas de se manter o poder sobre o outro, por meio da opressão, da exploração e dos costumes socioculturais da época. Quanto ao estilo machadiano, fica nítida a presença da ironia e da crítica a essas desigualdades evidenciadas.

No que tange às peculiaridades composicionais, a marca da ordem do narrar, a extensão curta para o desenvolvimento das ações, além de poucos personagens, como uma possibilidade enunciativa destacam elementos sociais, históricos e culturais, considerando o contexto em que foi produzido.

Em termos bakhtinianos, o gênero conto estabelece conexões que o distanciam de um mero texto ficcional. Ele é concebido como uma instância discursiva na voz do autor criador, que põe em movimento e em diálogo diferentes vozes, horizontes, cenários para a constituição de seu enredo (SANTANA; NASCIMENTO, 2018).

Acatando todas essas asserções, intentamos neste estudo identificar e apontar as vozes sociais empreendidas na constituição do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, buscando perceber a

postura ideológica que a obra externa. Sabemos que o texto tem muitos elementos passíveis de estudos dialógicos, mas aqui, optamos por examinar a construção do discurso tecido na narrativa e os enunciados inseridos nos lábios das personagens, focalizando a forma de representar o negro, as condições hostis e toda gama de vulnerabilidade que perpassa a sua sobrevivência. O contorno metodológico que embasa o estudo pauta-se no ato dialógico a partir da interlocução dos enunciados que estruturam gênero discursivo conto, inscrito na literatura brasileira.

### **Encaminhamentos metodológicos**

Para empreender nossas análises, seguimos os princípios do dialogismo Bakhtiniano, observando características peculiares à construção heterodiscursiva como a presença de diferentes vozes sociais. Ao discorrer sobre o discurso no romance, Bakhtin (2015) assevera que o romancista é o regente da orquestra que almeja unir diferentes vozes de maneira harmônica. Nesse sentido, o romancista insere em seus textos a língua comum, a língua das diferentes classes sociais, ou seja, a vida cotidiana e suas pluralidades. Partindo dessa concepção, julgamos pertinente analisar nosso objeto de pesquisa adotando algumas dessas premissas que Bakhtin utiliza para o romance, uma vez que o conto segue a mesma propositura dos gêneros prosaicos.

Destacando a presença de elementos constitutivos do heterodiscurso no conto machadiano, acreditamos ser possível perceber que na construção literária presentificam-se diferentes vozes sociais, marcadas pela axiologia, instigando o leitor a uma compreensão ativa dessa arena discursiva. Para tanto, apresentaremos em nossas análises alguns recortes do conto que, a nosso ver, representam elementos do heterodiscurso e reforçam a posição ideológica adotada pelo autor criador. Todavia, antes de observarmos esses elementos, julgamos imprescindível apresentar uma breve sinopse do nosso objeto de análise, na tentativa de estabelecer uma interlocução mais próxima com o leitor.

O conto *Pai contra mãe* nos instiga a pensar na vida sofrida e desumana dos negros no período da escravidão. Inicialmente, o narrador nos explana sobre alguns castigos e a dura repressão dada aos escravos fujões, para em seguida apresentar o protagonista Cândido Neves que, após várias tentativas em diferentes áreas, tornou-se caçador de escravos por profissão, pois, nas palavras do narrador, ele não aguentava emprego, nem ofício. Apaixonou-se perdidamente pela jovem Clara e desejava constituir família. Apesar das advertências da tia Mônica, com quem Clara morava, dos conselhos das amigas e da falta de estabilidade financeira, 11 meses depois do primeiro encontro já estavam casados.

Em seguida, o narrador mostra a realidade pobre dessa nova família que, mesmo sendo sempre advertidos por tia Mônica sobre a situação de miséria, não desistiram do desejo de ter um filho. E quando a notícia chegou, foram tomados pelo susto, mas acreditando que tudo se ajeitaria.

Clara passou a costurar ainda mais para tentar aumentar a renda da família, mas o ofício do marido como caçador de escravos não estava tão rentável e Cândido começou a passar por muitas dificuldades. Tia Mônica sugeriu que ele levasse o filho à Roda dos enjeitados, pelo menos lá a criança não passaria fome. Candinho lutou e relutou contra essa ideia, mas não tendo mais condição, já que os credores estavam à porta, decidiu levar a criança.

Cândido observava os anúncios de escravos fugidos e viu uma nota que apresentava uma recompensa de cem mil-réis por uma escrava. Ele saiu em busca da mulher e, para capturá-la, deixou o filho com o farmacêutico, que não teve nem como objetar. Com sua astúcia de caçador de escravos, pôs suas mãos robustas sobre Arminda, que não teve como fugir, gritou, mas sem forças, implorou a Cândido que a libertasse, porque ela estava grávida. Mesmo assim, ele de maneira impiedosa e desumana, arrastou a escrava até seu dono.

Naquele momento em que ele recebia seus cem mil réis a escrava abortou. Ele saiu, voltou à farmácia, buscou o filho e foi para casa feliz porque não precisava mais deixar o filho na Roda

dos enjeitados. E o conto termina quando ele narra o episódio para tia Mônica e, referindo-se ao aborto da escrava, afirma que nem todas as crianças vingam.

### **A produção de sentidos em *Pai contra mãe***

Na vertente bakhtiniana, todo discurso é ideológico e perpassado por diferentes vozes enunciativas. Seguindo essa premissa, num primeiro momento de interação, é válido considerar o contexto de enunciação em que Machado de Assis escreve.

O autor realista é um dos mais consagrados da literatura brasileira, conhecido por utilizar fina ironia e uma linguagem direta para abordar problemas sociais graves que atravessavam a sociedade do século XIX. O conto em questão foi escrito logo após a abolição da escravatura e prendeu-nos a atenção por conter informações relevantes sobre o produto das duras condições de existência na escravidão, contexto político e histórico responsável por grandes mazelas sociais, por mortes, torturas de toda ordem, exploração, estupro e muitas outras atrocidades conhecidas mundialmente. Condições que marcam a origem das grandes fortunas brasileiras e ensejam todas as desigualdades sociais que experienciamos (MAESTRI, 2009).

Para entender melhor o contexto do qual emerge essa postura combativa do autor, julgamos conveniente adensar que Machado de Assis era negro, neto de escravos e sentiu na pele inúmeras situações de discriminação e preconceito. Nesta esteira, acreditamos que o escritor se vale da literatura para expor todo seu descontentamento e sua revolta com a questão social que envolve a figura do negro. Sua escrita denuncia e propaga de forma criativa, realista e com muita criticidade os horrores que atravessam o período escravocrata. Embora esse conto tenha sido escrito no século XIX, a história narrada é da ordem do dia, pois expõe uma penosa estrutura social da qual a nação brasileira ainda não conseguiu se esquivar e impetrar políticas efetivas de inclusão social do negro.

Assim, respaldadas em Bakhtin, destacamos a ideia de que esse conto perpassa o grande tempo, principalmente porque é uma obra que não vive só no presente em que foi escrita, mas mescla elementos pretéritos e futuros, instigando-nos a observar elementos históricos e culturais da época em contraponto às novas possibilidades de sentido que diálogo com outros contextos e culturas permite.

As grandes obras da literatura são preparadas por séculos; na época de sua criação colhem-se apenas os frutos maduros do longo e complexo processo de amadurecimento. Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos (BAKHTIN, 2011, p.362).

E é sobre os efeitos nefastos provocados por essa violenta e desafortunada experiência que o autor edifica o enredo do conto. Os primeiros parágrafos do texto ocupam-se em pormenorizar as características dos instrumentos de tortura, bem como explicar ao leitor para que cada um deles serviam, onde poderiam ser encontrados com facilidade e abundância, revela também os ofícios demandados pela exploração da mão de obra negra. Vejamos,

A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. **Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel.** Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras (ASSIS, 2007, p. 466).

Observamos, no fragmento acima, que o teor crítico machadiano tilinta logo nas primeiras linhas da narrativa. O início do enunciado é marcado, pelo emprego do termo “A ESCRAVIDÃO”, em letras maiúsculas, um indicador de sentido exato, estratégia que se presta chamar a atenção do leitor para um dos acontecimentos mais violentos que atravessa a constituição de todo o povo brasileiro, marcado na nossa história como uma herança constitutiva do que somos, como povo e como indivíduos, cujas consequências ainda são sentidas nos dias de hoje.

Machado não tenta dissimular a perversidade que recobre o termo escravidão, não nos apresenta esse período sombrio do nosso passado como um tabu, não faz uso de estratégias e eufemismos sutis para mascarar essa realidade. Seu discurso converge dialogicamente com outros discursos sociais que tentam dar relevo aos resquícios deixados pelo período colonial, que desmentem e mostram que as ideologias que tentam inculcar socialmente uma suposta igualdade entre brancos e negros são imagens invertidas do mundo real e as relações de dominação as produzem para ocultar os mecanismos de opressão. Nessa escrita, “percebemos nitidamente cada elemento da narração em dois planos: no plano do narrado, em seu horizonte expressivo semântico-objetal, e no plano do autor, que fala de modo refratado com essa narração e através da narração” (BAKHTIN, 2015, p. 99).

A manifestação do discurso delatatório progride, no mesmo parágrafo, o enunciado construído de forma precisa, nos impressiona ao destacar as estratégias, os costumes e algumas das criações mais cruéis utilizadas pelos senhores para impor a disciplina e garantir subserviência dos trabalhadores negros escravizados, revelando que esse sistema violento era praticado sistematicamente contra os escravos e tinha o objetivo de inculcar-lhes o temor de seus senhores e impedir que fugas e revoltas ocorressem.

Ancoradas em Bakhtin (2015), ao analisar o percurso da construção narrativa do conto, percebemos a nítida presença de elementos do heterodiscurso, ou seja, a representação de diferentes vozes sociais com o fito de demarcar grupos humanos específicos,



representados pela linguagem. Nessa esteira, o autor criador se vale da língua do cotidiano como manifestação da opinião comum mesclada a sua posição valorativa. Bakhtin (2015, p.80) assevera que “essa ‘língua comum’ - geralmente a linguagem falada e escrita de um determinado círculo, é tomada pelo autor exatamente como opinião comum, como um enfoque verbalizado dos homens e das coisas (...), como ponto de vista e avaliação correntes”. Retomando o primeiro trecho que destacamos do conto, vemos intercaladas a opinião comum e a axiologia demonstrada pelo autor.

Inicialmente a opinião comum é marcada na descrição que se faz da máscara “Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado” (ASSIS, 2007, p. 466). Em seguida, o autor externa sua valoração: “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (ASSIS, 2007, p. 466). Nota-se, que sob forma literária, o narrador enumera os instrumentos punitivos, explicando cuidadosamente os efeitos que cada um causava no escravizado e os benefícios que o proprietário alcançava, destacando, assim, sua crítica ao sistema escravocrata, marcada principalmente pelo adjetivo “grotesca”.

Assim, verificamos que o autor dá relevo à condição social do negro, à dominação física e cultural que sofre, às diversas formas de castigos e submissões alocadas na sua existência. Para destacar essa ideia, percebemos a presença da descrição do gênero discursivo anúncio, que era utilizado para que os caçadores de escravos pudessem resgatá-los.

Considerando a posição discursiva do autor criador inferimos que essa escolha pelo gênero discursivo anúncio foi intencional, uma vez que, ao inserir o anúncio no conto em análise, o autor intenta instigar o leitor a perceber a crítica vigente ao sistema opressor e escravocrata que colocava o negro como uma mercadoria que poderia ser anunciada como se fosse um objeto. Na construção do enredo, o anúncio seria também algo comum à vida de Cândido, que era caçador de escravos. Essa proposta pode ser identificada no conto no trecho que destacamos:

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", - ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. (ASSIS, 2007, p.467)

Nesse excerto fica evidente que o anúncio era utilizado para auxiliar os caçadores de escravos a identificarem os fugidos, a voz do dono de escravo vem marcada no conto pelo discurso direto "gratificar-se-á generosamente", além disso mostrava que quem o elaborava tinha a clara intenção de resgatar o escravo fugido e para tanto caracterizava o procurado com riqueza de detalhes e ofertava recompensa. A natureza heterodiscursiva se nota também nas relações de poder e de linguagens usadas por quem fugia e por quem desejava encontrar o fugido.

Sobre as estratégias discursivas do autor criador, diz Volóchinov (2018), que o modo como nos posicionamos quando fazemos uso da linguagem, ao utilizarmos os inúmeros recursos verbais e extraverbais para cumprir nossa intenção comunicativa e para que atinjamos nossos objetivos no ato enunciativo, é o que registra, por meio dos já mencionados signos semióticos, nossa inscrição em determinados grupos sociais constituídos a partir de ideologias próprias de determinado momento histórico, com suas crenças, costumes, modos de ser e de produzir cultura. Uma vez que "todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 110).

Na construção do enredo do conto, Machado de Assis vai nos surpreendendo ao trazer mais uma vez a ênfase no gênero discursivo anúncio, quando o protagonista Cândido se vale da oportunidade para resgatar a escrava Arminda e receber sua recompensa. A única preocupação de Cândido nesse momento era

a quantia de cem mil réis que o livraria dos credores e não permitiria que ele levasse seu filho à Roda dos enjeitados. Abaixo recortamos a passagem em que ele encontra Arminda.

Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la; foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à Rua da Ajuda. Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. (...) Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona.

--Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio (ASSIS, 2007, p.473-474).

Infere-se, assim, que o discurso tecido pelo narrador se manifesta nitidamente por diferentes juízos de valores, mas que se afirmam ativamente comprometido e afinado com as questões étnicas, denunciando, por meio de sua escrita, a existência dos conflitos raciais desde o amargo contexto da escravidão, colocando em destaque a existência do racismo e o sistema produtivo reinante, que se vale da exploração e da dominação.

Considerando, ainda, a construção narrativa, percebemos na voz do autor suas impressões ideológicas, sobretudo na escolha dos recursos estilísticos, entre eles uma de suas marcas a ironia. Destacamos essa marca linguística do escritor ao utilizar a “Rua da Ajuda”, no momento em que Cândido estava levando seu filho à Roda dos enjeitados e encontra a escrava fugida. “Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la; foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à Rua da Ajuda (ASSIS, 2007, p.473).

Nessa passagem do conto, observamos a ironia machadiana ao colocar na Rua da Ajuda duas pessoas que precisavam de auxílio, o Cândido e a escrava Arminda. Contudo, a ajuda que foi a salvação para resolver o problema de Cândido, foi o infortúnio para escrava

Arminda, pois além de ser capturada sem a menor consideração, mesmo estando grávida, a levou à perda da liberdade e do seu filho que ainda estava no ventre. Essa cena proposta pelo autor criador nos faz refletir sobre quem merece receber a ajuda, ou para quem o amparo deveria ir. Na oposição proposta na obra, vemos a nítida dualidade: homem x mulher, branco x negra. Principalmente, porque no contexto da época que acontece o conto, ninguém se atreveria a socorrer uma escrava foragida.

Notemos, então, que sujeito enunciativo da narrativa dialoga e organiza esteticamente diferentes vozes sociais que caminham na mesma perspectiva ideológica, imprimindo um movimento contra as variadas formas de subjugação, de discriminação ou atitude que negue o reconhecimento da dignidade, dos conhecimentos, da história, das culturas e dos valores civilizatórios próprios dos povos africanos ou afro-brasileiros.

Ao organizar uma obra, o autor criador se vale das valorações sociais, sobretudo no que tange à escolha das palavras, “antes de mais nada, as avaliações determinam a escolha da palavra pelo autor” (VOLÓCHINOV, 2019, p.131). Quanto a isso, observamos a escolha dos nomes dos personagens, Cândido Neves e Clara. Conforme Andrade (1994), Cândido é um nome de origem latina e significa “puro, inocente”. No entanto, no enredo do conto, em nada se classifica o personagem com o significado do nome escolhido. Fato que se apresenta na captura da escrava Arminda, demonstrando atitudes insensíveis e desumanas ao prender a escrava, sobretudo, pela maneira que a leva ao “seu senhor” e ainda presencia o aborto. Cândido não abriga em seu caráter sentimentos nobres como compaixão e sensibilidade, ele é desenhado na narrativa como um ser egocêntrico.

Ainda se referindo à ironia dos nomes, temos Cândido Neves e sua companheira Clara, ambos remetem à imagem de claridade e brancura, sugerindo que os nomes representados destoam da conduta e da personalidade dos personagens, principalmente de Cândido, já que este externa um comportamento e uma compreensão de ser superior à escrava.

Clara, citado por Andrade (1994), um nome também de origem latina, significa brilhante e luzente. Outro nome utilizado para nomear personagem, que merece análise é Arminda, cujo significado remete aquela “que possui armas”, ou “mulher do exército”. Entretanto, o nome utilizado ressoa ironicamente, posto que a pobre coitada, dada a sua condição de escrava, não reúne condição alguma de se defender, tanto que foi capturada, espancada e como consequência perdeu seu bem mais precioso: o filho.

Destacamos um trecho do conto para exemplificar

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

--Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!

-- Siga! repetiu Cândido Neves.

--Me solte!

--Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites,-- coisa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.

--Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves. (ASSIS, 2007, p.474)

Cândido usa da sua esperteza para capturar Arminda, obtendo informações do farmacêutico, e ao encontrá-la foi ardiloso ao chamá-la pelo nome. Ela com certa ingenuidade, talvez até pelo momento gestacional em que se encontrara, responde ao chamado,

a partir de então “o cruel” com o qual Machado inicia o conto, torna ao desfecho da trama da barbaridade humana que assola principalmente a população negra condicionada à escravidão. Fica nítido como Cândido Neves se mostra sem compaixão, sem humanidade e não escuta os apelos de Arminda.

Nas anotações de Bakhtin sobre literatura, o autor russo afirma que “a ironia entrou em todas as línguas da Idade Moderna (particularmente na francesa), entrou em todas as palavras e formas (sobretudo as sintáticas; por exemplo, a ironia destruiu a periodicidade desmedida e ‘empolada’ do discurso)” (BAKHTIN, 2017, p. 21).

A esse respeito, consideramos que a ironia machadiana se mostra também na pergunta que o próprio Cândido faz a Arminda, “--Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves” (ASSIS, 2007, p. 474). Aqui na voz do personagem Cândido, o narrador nos mostra a suposta superioridade que o branco julgava ter sobre Arminda, reproduz um discurso da época na tentativa de tornar o inaceitável um comportamento aceitável, uma vez que ele representa uma visão generalizada de que por ser branco e livre teria mais acessibilidade social, todavia ele não tinha nenhuma condição econômica ou estrutural para cuidar do próprio filho.

Nessa propositura, o final do conto reforça essa moldura criada pelo autor criador, em que, por meio da ironia e dos recursos literários e estilísticos, ele joga luz a uma problemática da sociedade patriarcal do Rio de Janeiro no século XIX, os comportamentos humanos oriundos da vivência no período escravocrata. A cena final do conto mostra o momento em que Cândido recebe a recompensa por ter capturado a escrava.

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada

do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou (ASSIS, 2007, p.475).

Nesse excerto, notamos os privilégios instituídos socialmente ao homem branco, em contraponto recai sobre a figura feminina negra a negação da sua humanidade, pois para que o filho de Cândido e Clara vivesse no seio familiar, o filho da negra Arminda não teve direito à vida. Nesse contexto, não podemos aceitar que a sobrevivência da criança estava sob seu poder de escolha como quis Cândido atenuar.

Machado de Assis, grande realista que foi, encerra o conto na voz do personagem mais cruel e desumano, afirmando que “nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração” (ASSIS, 2007, p.475). Como representante da voz do opressor, Cândido está no exercício do ofício escravocrata, mas sabendo de sua instabilidade para empregos e ofícios, o leitor fica também reflexivo sobre a vida do filho de Cândido, pois não se sabe até quando os cem mil-réis daria para sustentar a família e nutrir a criança.

### **Últimos comentários**

Inicialmente nos propusemos a observar as vozes sociais que ecoam no conto *Pai contra mãe* de Machado de Assis. Para tanto, observamos as características peculiares ao gênero discursivo conto. Com respaldo na teoria bakhtiniana, nossas análises nos levaram a perceber que Machado manteve-se lúcido para entender e superar as barreiras que a vida lhe impunha, abraçando as oportunidades de contato com outros escritores de seu tempo, denunciando em suas obras a crueldade e as mazelas nas esferas sociais. Sua obra dialoga com o período escravocrata no Brasil perceptível na voz do autor e dos personagens que enunciam.

Logo, compreendemos que o autor criador, ao colocar-se em posição discursiva, interliga sua escrita às mazelas do nosso país, instituindo um contradiscurso aos dizeres que buscam afirmar a existência de uma suposta igualdade racial. Vê-se, portanto, que

seu pertencimento étnico racial, social e sua ideologia de mundo são espelhados na narrativa, produzindo uma conjunção dialógica com as teorias raciais que buscam explicar as origens do racismo e toda forma de segregação racial e social existentes em nosso país.

## Referências

- ANDRADE, J. **O étimo dos nomes próprios**. São Paulo: Ed. Thirê, 1994.
- ASSIS, M. de. Pai contra mãe. In: **50 contos de Machado de Assis**. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Bezerra, Paulo. Botcharov, Serguei; Kójinov, Vadim. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In:\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Rio de Janeiro, Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- MAESTRI, M. **A Reabilitação Historiográfica da Ordem Escravista: Determinação, Autonomia, Totalidade e Parcialidade na História**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.
- SANTANA, W. K. F. de; NASCIMENTO, T. de J. G. do. **O heterodiscurso no conto “A mensagem”, de Clarice Lispector**:



**questões de linguagem.** Scripta Uniandrade, v. 16, n. 3 (2018), p. 290-305. Curitiba, Paraná, Brasil Data de edição: 11 nov. 2018.

SANTOS, K. R. C. dos; MENEGASSI, R. J. **Conceitos valorativos na leitura de tirinha de quadrinhos.** Forum Linguística., Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6001-6014, a b r./ j un. 2021.

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; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo, Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia.** Organização e tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkolva Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (Org.). **Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto.** Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZOLIN, L. O. **O que é literatura? Provocações metalinguísticas em narrativas de Luci Collin.** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 45, p. 321-340, jan./jun. 2015.

## 7.

# MOVIMENTOS DE CONTRAPALAVRA: A CRIAÇÃO DE ENUNCIADOS POR MEIO DO GÊNERO *FANFIC*

Dioneia Foschiani Helbel  
Dagoberto Buin Arena

### Palavras iniciais

Os escritos de autores da antiga União Soviética, pertencentes ao chamado Círculo de Bakhtin, especialmente os de Volóchinov (2018), Bakhtin (2011) e Medviédev (2012), vêm alargando as discussões em torno da linguagem na relação direta com a vida, com a sociedade e com a cultura. Por certo, trata-se da Filosofia da Linguagem - uma perspectiva sobre a linguagem que pode ser aplicada a vários campos do conhecimento. Aqui nos interessa colocar à vista a leitura e a escrita na escola.

Os estudos desses autores são importantes para o recrudescimento do debate sobre a linguagem, pois a concebem na sua concretude, encharcada da cultura da vida real, e não como lava petrificada, imóvel construída abstratamente e ensinada aos alunos como um objeto acabado (VOLÓCHINOV, 2018). Ao contrário, esses estudos abordam a linguagem viva, tomada como natureza humana, histórica e social que, ao mesmo tempo, cria, promove e expressa cultura.

Para Volóchinov, é por meio da palavra, entendida como signo social, que a linguagem se manifesta como constituinte da formação humana na esteira social das trocas verbais entre os homens. Essa linguagem se concretiza por meio do enunciado, que possibilita posicionamentos do falante e o oferecimento da contrapalavra ao interlocutor, em situações concretas de uso. Isso

significa que o enunciador leva em conta o enunciado do outro – de quem toma a palavra e para quem a direciona - na vida real, num movimento de dialogia. Desse modo, vai construindo seus projetos de dizer, materializados em gêneros do enunciado ou gêneros do discurso.

A linguagem é produto da atividade humana, formada nas relações sociais entre os sujeitos, como defende Volóchinov. Desse ponto de vista, a concretização de todas as atividades desenvolvidas no âmbito educacional está condicionada a essas relações. É preciso, então, que se pense a linguagem e a escrita na escola como atos culturais – diferentes modos de ler e de escrever - construídos por leitores e escreventes em contextos histórico-culturais distintos (ARENA, 2017). Assim sendo, não se pode falar em leitura e escrita sem colocá-las à luz das práticas sociais da linguagem. Partimos desse pensamento para advogar em favor de práticas de leitura e de escrita na escola, inclusive com o texto literário, que se assentem nos pressupostos da Filosofia da Linguagem e defendemos a ideia de que, ao material artístico - a poesia, o conto, o romance - deve ser aplicada a análise sociológica.

Neste artigo, o objetivo é lançar esse olhar sociológico aos modos de ler e de escrever de duas alunas, em especial, à construção de seus enunciados, materializados no gênero *fanfic*, a partir do diálogo com o conto *A Cartomante*. Para tal feito, apresentamos a *fanfic Madame Morgana - a cartomante*, trazendo ao centro a contrapalavra das autoras ao conto machadiano e aos leitores do gênero em questão. Colocamo-nos em diálogo com as alunas e com as ideias de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018) para compreender a relação da palavra das autoras com a vida real e com a situação extraverbal que a engendrou. De outro modo, buscamos a compreensão da *fanfic* para além dos elementos verbais que a constitui.

Na seção *A (contra) palavra como signo ideológico constituinte do sujeito* colocamos em discussão a linguagem segundo a concepção da Filosofia da Linguagem, com destaque ao dialogismo e à situação extraverbal do enunciado como categorias fundantes da

contrapalavra. Na seção *O processo de construção da fanfic*, apresentamos a metodologia; e na última seção, *O que dizem as alunas: diálogos com os leitores da fanfic*, apresentamos trechos da fanfic *Madame Morgana - a cartomante*, dos quais destacamos alguns pontos que, a nosso ver, marcam a atitude responsiva com que as alunas se embrenharam no conto machadiano e construíram novos enunciados.

### **A (contra) palavra como signo ideológico constituinte do sujeito**

O sujeito - ser histórico e social - se constitui e constrói conhecimentos pela interação com os demais sujeitos, a partir de todos os possíveis atos verbais realizados para estabelecer diálogo com o outro. Esse processo dialógico acontece por meio dos signos e possibilita a ambos não só ter contato com os conhecimentos histórico-culturalmente construídos, apreendê-los, como também expandi-los. Segundo Volóchinov (2018), a palavra é um signo por natureza, ela é organizadora do pensamento e se situa na mais apurada posição na comunicação social. Assim, a palavra pode assumir qualquer função ideológica, a partir do lugar ocupado pelo sujeito discursivo, da sua intencionalidade e do emprego efetivo e particular que este promove nas mais diversas situações cotidianas de interação verbal.

Considerar a palavra como signo social e como meio da consciência significa dizê-la com toda dimensão ideológica, tanto na compreensão dos fenômenos sociais, por sua relação com a consciência individual, como manifestação externa, oriunda da linguagem interior. Ao situar a palavra na base da constituição da consciência, da ideologia, responsável pela interação social, o autor russo a considera como meio responsável pela correlação entre a base e as superestruturas. Afirma, ainda, que ela atua como sensor das mudanças sociais e por elas ocorrem as lentas acumulações das mudanças futuras, porque “a palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99,106).

A partir do papel da palavra como signo ideológico na vida em sociedade e constitutiva da linguagem interior do sujeito, urge que pensemos sobre a necessidade de se ensinar aos alunos os atos culturais da leitura e da escrita literária. Sabemos que, não raro, a literatura é apresentada na escola apartada do caldo cultural em que está imersa; as palavras geralmente são tomadas apenas como sinais, esvaziadas de sentido.

Quando se trata da literatura clássica, o problema se intensifica em grau superlativo: quase sempre a leitura fica restrita à memorização, à periodização literária, com tímidas incursões aos textos, geralmente para identificar elementos linguísticos e conhecer a biografia dos autores. Os alunos reclamam do abismo cultural e vocabular que os separa dos cânones, e de não conseguirem atribuir sentidos pessoais a eles.

Tomemos como objeto de estudo o conto machadiano. As trocas verbais dos alunos contemporâneos com o gênero em questão podem implicar o desinteresse ou até a indiferença se a tentativa for de compreendê-lo apenas no material linguístico, geralmente restrito ao enredo. Está nesse ponto o cerne da discussão, pois

habitado à higiene da racionalidade, ao inseparável método de pensar a parte para nos aproximarmos de respostas provisórias, temos caminhado e definido a parte, o recorte, as passagens a partir da suposição de que o todo será um dia compreendido [...]  
(GERALDI, 2015a, p. 126).

Volochínov (2013) propõe um olhar sociológico para a literatura com vistas a resolver esse problema: para compreender a obra na sua totalidade, há que se considerar o contexto extraverbal configurado pelo horizonte espacial comum aos falantes, o conhecimento comum a eles, bem como a avaliação comum da situação. E mais, é preciso empreender com o conto uma relação dialógica para trazer à arena de luta os enunciados e dar-lhes uma resposta.

O autor critica os formalistas russos da sua época quanto à valorização do aspecto formal em detrimento da linguagem de natureza social, dialógica e ideológica constitutiva dos textos literários. Para tanto, é preciso olhar “mais detalhadamente alguns aspectos do enunciado artístico fora da arte, o discurso cotidiano comum, posto que neste encontram-se os fundamentos, as potencialidades de uma forma artística futura” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Na mesma linha, Medviédev (2012, p. 60) postula que “o meio ideológico é a única ambiência na qual a vida pode realizar-se como objeto da representação literária.”. O autor explica que não pensamos com palavras soltas, mas que existe um fluxo de discurso interior que se forma exteriormente por meio de conjuntos da unidade dos enunciados. E nesse contexto,

a literatura ocupa um lugar importante nesse meio ideológico. Assim, como as artes plásticas ensinam o nosso olho a ver, aprofundam e ampliam a área da visão, da mesma forma os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com os novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade (MEDVIÉDEV, 2012, p. 199).

Portanto, considerar o reflexo e a refração ideológica da existência humana como conteúdo dos textos literários é condição imprescindível porque “[...] qualquer enredo como tal é uma fórmula de vida refratada ideologicamente. Essa fórmula é constituída pelos conflitos ideológicos, por forças materiais já refratadas ideologicamente.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 61). O autor ainda acrescenta que não poderá haver enredo, nem motivo para a existência de uma obra literária se as forças emotivas e valorativas refletidas e refratadas ideologicamente forem desconsideradas.

Nessa perspectiva teórica, para compreender o conto machadiano, escrito há quase dois séculos, no Rio de Janeiro, é fundamental que o leitor considere o cronotopo - quando e onde o conto foi produzido. Ele tem de procurar a sua totalidade, precisa

voltar-se para o contexto histórico e cultural de produção para perceber os movimentos de reflexão e refração que impregnam os enunciados.

Sem conhecer as vozes sociais circulantes no Rio de Janeiro durante o século 19, o aluno não vê conto machadiano como objeto cultural – a materialização de enunciados - pois não o compreende banhado no caldo cultural da situação extraverbal; para ele, as palavras do conto tornam-se ocas de sentidos.

A linguagem se realiza sempre por meio de enunciados, que são quase que infinitos e, ao mesmo tempo, diversos, nas interações linguísticas promovidas pelos falantes. A essa intercorrespondência comunicativa ou trocas verbais dialógicas entre falantes pertencentes a uma mesma comunidade ou grupo, Volóchinov (2018) e Bakhtin (2011) chamaram de gêneros do discurso e/ou do enunciado. Segundo eles,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2011, p. 12).

Na vida real, falamos, lemos e escrevemos sempre por meio de gêneros, considerando seus significados acerca de alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (VOLÓCHINOV, 2018). Há que ser assim também na sala de aula: o trabalho com gêneros envolve compreender as questões próprias das trocas verbais que o processo implica - considerar o tempo e lugar da enunciação, a intencionalidade, o projeto de dizer do aluno na interação verbal em cada situação vivenciada.

Desse ponto de vista, a linguagem ganha o estatuto de objeto cultural, pois é inerente aos atos humanos de ler e de escrever, na tessitura do enunciado materializado em gêneros, nos diversos

suportes, com a intenção de dialogar para alcançar o outro (ARENA, 2017). Se a escola pretende, então, promover um ensino de leitura e de escrita que vise à formação de alunos criadores de enunciados, precisa pensar no conto ou qualquer outro gênero como objetos culturais de ensino-e-aprendizagem em situações de uso concreto, de real interação com o outro, cumprindo uma função social

Seguindo essas concepções, o ensino da leitura e da escrita dos gêneros, incluindo os literários, deve ser ancorado nos atos culturais da leitura e da escrita. Dito de outro modo, nas práticas sociais dos sujeitos para que estes, ao dialogarem com as vozes sociais impregnadas nos enunciados, ofereçam sua contrapalavra, constituindo um comportamento que Volóchinov chamou de responsivo.

A partir dessas noções, podemos compreender a manifestação de contrapalavras por parte dos sujeitos como esse processo de apropriação da palavra do outro que possibilita um novo enunciado, permeado de marcas próprias de seu locutor. Da mesma forma, é possível depreendermos que, nas práticas de uso da linguagem, como a criação de enunciados por meio de gêneros, o autor se orienta para o já dito e para uma resposta, para uma réplica, e espera também por uma réplica do seu interlocutor.

Em situação de interação, o sujeito assume uma posição responsiva a partir da compreensão do enunciado do outro e apresenta uma contrapalavra ao seu interlocutor, mantendo o diálogo, porque compreender também é dialogar e “está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 137), portanto, o sujeito precisa compreender o discurso de seu interlocutor para manifestar sua contrapalavra.

Ao considerarmos a contrapalavra na enunciação dos sujeitos, podemos redesenhar o ensino da literatura clássica em contexto de ensino-aprendizagem. Pensamos que o aluno poderá construir uma nova palavra por meio da escrita na relação dialógica com a palavra alheia do conto machadiano, dos colegas e de outras vozes



que fazem parte do seu cotidiano, se forem consideradas: a) as situações extraverbiais, isto é, o contexto histórico-cultural, de tempo e lugar, do conto e o do aluno no momento da escrita; b) a relação entre os enunciados do cotidiano, construídos nessas situações, com os da criação literária.

Pensando no contexto social dos alunos - sujeitos de uma sociedade na qual a internet faz emergir novos tipos relativamente estáveis de enunciado, novos gêneros - acreditamos que a criação do gênero *fanfic* em relação estreita com a criação de Machado de Assis, pode ser a ponte para o diálogo com a palavra alheia, que propicia ao aluno a elaboração também de sua própria palavra. A *fanfiction*, *fanfic* ou simplesmente *fic* (VARGAS, 2015) pode ser um gênero que descortina a possibilidade do trabalho com a escrita na perspectiva da Filosofia da Linguagem, por meio do universo digital, tão presente neste momento histórico e social. Esse gênero configura-se como narrativas criadas por fãs, cuja inspiração pode partir de uma obra, de uma música, dentre outros tantos objetos culturais.

*A Fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original [...]. Os autores de Fanfictions dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2015, p. 21-22).*

Entendemos que o caráter dialógico e colaborativo desse gênero pode promover o protagonismo do aluno enunciatador no que tange ao seu projeto de dizer ao outro, pois ao recontar o conto machadiano “vai além no seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito”. (VARGAS, 2015, p. 22). Como já dissemos, neste artigo o objetivo é pôr em discussão o modo como duas alunas construíram enunciados, materializados no gênero *fanfic*,

em processo de permanente diálogo com o conto *A Cartomante*. Portanto, não nos aprofundaremos no conceito desse gênero.

### **O processo de construção da *Fanfic***

Para a criação da *fanfic*, as alunas fizeram uma leitura dialógica do conto machadiano *A cartomante* e optaram pelo deslocamento do protagonista em direção a um personagem secundário, pouco conhecido na obra original. Na *fanfic*, a personagem que passa a ocupar o lugar de destaque é a cartomante. Elas pesquisaram aspectos culturais do Brasil no século XIX para compreender determinados comportamentos dos personagens do conto machadiano. Debruçar sobre a situação extraverbal foi crucial, pois

quaisquer que sejam o sentido vital e a viva significação da enunciação não coincidem com a estrutura puramente verbal. A palavra dita está impregnada do suposto e do não-dito. Aquilo que se costuma chamar de “compreensão” e “avaliação” da enunciação (acordo/consenso ou desacordo/dissenso) sempre abarca, junto com a palavra, a situação extraverbal (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86).

Nesse processo, levaram em conta as vozes entranhadas no conto como também as dos leitores da *fanfic*. Para tanto, não bastava que se interessassem pelo enredo ou por algum personagem. Mais que isso: foi necessário que conhecessem o contexto de produção da obra para compreenderem, com profundidade, as vozes sociais, mais recônditas, que deram origem aos enunciados do conto para transpô-las a seu próprio horizonte espaço-temporal. Esse movimento foi de relevância, pois nas palavras de Geraldi,

ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando (GERALDI, 2015a, p. 103).

Para o processo de criação, usaram um *blog* como suporte de escrita, destinado a esse fim, onde também ocorreram as interações entre as autoras da *fanfic* e seus interlocutores: os colegas de sala de aula e a professora. Uma das características desse gênero é a escrita colaborativa; por isso, à medida que escreviam os capítulos, os interlocutores apresentavam sugestões e comentários. Assim, a discussão dos dados consiste na análise dos enunciados das alunas, autoras da *fanfic*, especificamente em recortes dos diálogos que ocorreram durante a pesquisa, registrados no diário de campo da professora e no *blog*, e os enunciados construídos no processo de criação. A seguir, apresentamos uma sinopse da obra original para orientar o leitor deste artigo e a análise de fragmentos da *fanfic* *Madame Morgana - a cartomante*, em cotejo com o conto machadiano.

O conto *A cartomante* apresenta o triângulo amoroso formado por Rita, Vilela e Camilo. Aos poucos, Rita e Camilo – amigo de Vilela - se aproximam e passam então a viver uma paixão proibida. Em determinado momento, o amante deixa de frequentar a casa de Rita, pressionado por cartas anônimas. Esse comportamento provoca dúvidas na jovem quanto ao amor de Camilo, fazendo-a procurar uma cartomante italiana.

Meses depois um bilhete identificado pelo nome de Vilela pede que o amigo compareça à sua casa. Camilo vai ao encontro temeroso, imaginando o embate com o amigo. No trajeto, por acidente, se vê diante da casa da cartomante e opta por realizar uma breve consulta. Camilo segue ao encontro de seu amigo, tranquilizado pela mulher, mas ao entrar na casa de Vilela se depara com uma cena trágica: Rita morta e o amigo imerso em fúria por ter descoberto o adultério. O conto é finalizado quando Vilela atira em Camilo.

### **O que dizem as alunas: diálogos com os leitores da *fanfic***

O primeiro ponto de análise recai sobre o título, que apresenta um nome para a cartomante - Morgana. As alunas relataram que “todo mundo precisa ter um nome, né? É a identidade da pessoa.

[...]. Parece que quando não tem nome, o personagem fica meio em vida, na sombra do outro”. E quando indagadas sobre a escolha do nome, disseram que “quase todo mundo conhece a Morgana dos livros e dos filmes. [...] Ela já foi fada, bruxa, já foi boa e má”.

Entendemos essas falas repletas de intencionalidade, portanto, contrapalavras ao conto. Dar um nome à cartomante, para as alunas, significou tirá-la da sombra. E não é qualquer nome; Morgana remete à personagem emblemática das lendas arthurianas, conhecida dos interlocutores. É essa personagem conflitante que as alunas trazem para a *fanfic*. Quem é a Morgana cartomante: uma charlatã - como mostra o conto machadiano - ou apenas uma mulher comum?

Volochínov (2013) chama a atenção para a bilateralidade representada pela palavra ao entender que “a palavra é uma ponte lançada sobre mim e sobre os outros. Se uma extremidade dessa ponte se apoia em mim, a outra se apoia sobre meu interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205). E a ponte foi construída pelo modo como as alunas orientaram a palavra para o seu interlocutor, aninhando na cultura deste, o nome da personagem principal da *fanfic*.

As autoras optaram pela narrativa em primeira pessoa, centrando a história na personagem cartomante - secundária no texto original - e sobre a qual o leitor não tem muitas informações. A ordem cronológica e a construção composicional do conto original deram lugar a um texto organizado em cinco capítulos, cada qual apresentando os personagens do triângulo amoroso sob o olhar da cartomante. Isso acontece já no primeiro capítulo *Quem sou eu?*

Meu nome é Morgana. Sou cartomante desde quando meus pais morreram e então comecei a passar fome, aí aprendi essa profissão com uma velha cigana que dava golpes nas ruas de Alexandria na Itália. Era esperta e aprendi rápido, logo comecei a ganhar dinheiro, porém fui burra e me apaixonei pelo meu primeiro amor, [...] mas quando descobriu a minha profissão, me expôs à toda cidade e destruiu os meus sonhos. Me acusaram de “mulher diabólica”. Para

não ser morta, tive que vender tudo que tinha conseguido com o meu trabalho e partir num navio, com destino a um novo mundo, sozinha mais uma vez.

Neste momento estou em minha velha casa, que fica na Rua da Guarda Velha no Rio de Janeiro, foi uma das poucas coisas que consegui comprar com o pouco dinheiro da venda dos meus pertences. [...] Sempre fui audaciosa e não vai ser agora que irei mudar. Depois do coração partido a única pessoa em quem eu penso sou eu. Rancorosa, eu?

As alunas relataram que, ao analisarem alguns aspectos históricos e culturais sobre a personagem da cartomante, conseguiram percebê-la em outro patamar axiológico, pois viram como essa figura é conhecida dentro de nossa sociedade, retratada pela música, pela literatura e pela mídia de forma menos preconceituosa.

O enunciado é ideológico e, como tal, faz emergir valores ao confrontar conceitos e preconceitos (VOLÓCHINOV, 2018). Acreditamos que as alunas compreenderam o lugar social destinado à cartomante como sombrio e discriminador, por isso planejaram reposicioná-la socialmente. Cada tomada de posição é sempre uma (re)ação enunciativa a partir de algum lugar ocupado socioideologicamente, reverberado na orientação apreciativa da palavra. Assim, ao ocuparem os seus lugares de fala - aqui tomada como enunciado - as alunas defenderam sua orientação valorativa na realidade social em que estavam imersas durante o processo de criação.

Além disso, pensaram também no leitor da *fanfic*, numa relação de alteridade, ao trazerem Morgana o mais próximo possível da vida real. Para provocar o sentimento de empatia, criaram a imagem de uma garota sofredora, de uma mulher desiludida, perseguida pela sociedade. Ao final do capítulo, Morgana está no Brasil e puxa conversa com o leitor: “Depois do coração partido a única pessoa em quem eu penso sou eu. Rancorosa, eu? As perguntas suscitaram muitas interações no *blog*. Vários leitores fizeram comentários e sugestões sobre o primeiro capítulo.

O enunciador leva em conta discursos de outrem para constituir o seu. Por isso, sempre é atravessado, ocupado, pelo enunciado/ discurso alheio, pois “toda palavra dialoga com outras palavras, que está cercada por outras palavras” (FIORIN, 2018, p.22). Ancorados a essa ideia, destacamos algumas trocas verbais que, a nosso ver, influenciaram diretamente a criação dos próximos capítulos: “Ela deve se vingar do cara que expôs ela”; “Ridículo ele fazer isso por conta da profissão dela”; “Acho que ela deve encontrar outro homem em uma de suas consultas. Acho que ficaria muito legal. Estou curiosa”.As respostas das autoras a esses comentários “Cenas dos próximos capítulos... Será que ela vai se vingar?” e “Gostamos das ideias de vocês. Também achamos que ficaria bacana” mantêm a atmosfera de suspense, ao mesmo tempo que consideram a palavra alheia para a criação dos capítulos seguintes.

Em *A bela moça*, capítulo 2, “a gente deixou ela falar dos seus sentimentos, como a gente conversa com uma amiga. A gente não esconde as coisas, fala do jeito que a gente é”, declararam as autoras. Esse enunciado condiz com a descrição de Morgana como uma mulher real, humana e, por vezes, imperfeita aos olhos convencionais da sociedade, ainda que do século XXI. A seguir, um fragmento do capítulo 2.

Ouvi batidas na porta. Batidas leves, mas insistentes. Quando abri, me deparei com uma bela mulher, muito fina e elegante, mas com uma expressão de medo que dava dó.

- Disseram- me que a senhora pode adivinhar tudo, então já sabia que eu viria.

- De certo que sim, não fechei o estabelecimento, pois estava sentindo que alguém me procuraria - menti - Sente-se por favor, que vou lhe tirar as cartas.

No conto machadiano o narrador, masculino, coloca em destaque traços da psicologia feminina, voltados para a dissimulação e para a esperteza, a partir da ideologia de determinadas classes sociais do século XIX. Todavia, as alunas discordam dessa visão sobre a mulher, pois vivem em outra época.

Por isso, segundo elas, “Morgana não esconde seus defeitos. Ela assume que mente. Quem nunca mentiu?”.

Entendemos, assim como Volóchinov (2018), que a obra literária reflete e refrata a ideologia do cotidiano em interação com os intercâmbios socioculturais valorativos dos sistemas ideológicos formados. Dessa forma, somente “à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social)” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 214). Separada desse processo, diz o autor, a obra de arte deixa de existir, por não poder ser vivida como algo que possa ser percebido ideologicamente.

Mais adiante, o capítulo 2 se desenvolve.

Ela me observava atenta e percebi que estava nervosa. Nervosa não. Desesperada. Comecei logo dizendo algo relacionado à paixão, pois é a principal razão pela qual muitos vêm me procurar, querendo saber se está sendo traído e blá, blá, blá... A moça não esperou nem eu tirar a segunda carta e já foi jogando tudo pra fora, transformando minha sala em um verdadeiro confessionário [...].

- A senhora quer saber se o tal Camilo te ama de verdade? Fique tranquila, minha jovem - falei olhando nos seus olhos pra passar confiança - ele também te ama, você marcou o rapaz pra sempre.

E assim terminamos a sessão. A moça estava com um sorriso que ia de orelha a orelha. Comecei então a perceber que ela tinha o mesmo olhar apaixonado e feliz que me foi arrancado, sem pena ou compaixão.

Nesse trecho, o ponto de análise recai sobre o enunciado “cara de sonsa” como contrapalavra ao adjetivo “tonta” presente no conto original. Para as autoras, “tonta não sabe das coisas. Mas sonsa, não. A gente usa sempre quando quer falar de alguém que joga a pedra e esconde a mão”. Ou seja, Rita, de classe burguesa e politicamente correta aos olhos da sociedade, na verdade, era manipuladora.

A palavra pode ser neutra, uma vez que circula por todas as esferas sociais, mas ao banhar-se na cultura, na intencionalidade dos falantes, de cada tempo, de cada lugar, passa a ter sentidos diferentes porque “são sempre associações, liame, tecedura do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos” (GERALDI, 2015b, p. 81). Isso porque

os enunciados sempre tocam os milhares de fios ideológicos já tecidos por outros enunciados na consciência ideológica de dado objeto de enunciação em seu acontecimento histórico e social. É um retorno ao objeto que já está manchado pelas apreciações discursivas anteriores, pelas entonações que já lhe foram dadas, pelos pontos de vista, pelos juízos de valor (FURTADO, 2019, p. 66)

Não nos ateremos aqui aos significados dicionarizados das palavras em questão, uma vez que o nosso foco é apresentar os enunciados construídos pelas alunas. O que nos importa é considerar que na literatura as avaliações subentendidas são fundamentais porque cada palavra carrega implicitamente uma gama de valorações sociais. Desse ponto de vista, a escolha lexical não foi feita de maneira inerte, pois “[...] o poeta escolhe as palavras não do dicionário, mas do contexto da vida, onde elas se segmentaram e se impregnaram de avaliações” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 131).

A vitalidade do enunciado “cara de sonsa” mostra que a autoras se reportaram à palavra outra num movimento que Volóchinov denominou pictórico, isto é, quando o autor responde à palavra outra, usando uma linguagem dotada de sutileza e flexibilidade. Esse estilo “[...] tende a apagar os contornos nítidos e exteriores da palavra alheia (VOLÓCHINOV, 2018, p. 258). Na arena enunciativa, as alunas travaram uma luta com as palavras e, numa posição de desavença, optaram pelo apagamento do adjetivo “tonta”.

O enunciado de Morgana “olhar apaixonado e feliz, que me foi arrancado sem pena ou compaixão”, segundo as alunas, teve o objetivo “de fazer o leitor pensar nas duas mulheres de classes



diferentes mas com os mesmos sentimentos. A cartomante... Ninguém quer saber dela no conto do Machado, só porque era cartomante". E reforçam: "Então a gente quis mostrar outro lado da história, o lado que a gente entendeu, que amor é amor, independente de classe social". Relataram ainda que "os comentários no *blog* foram importantes porque a gente teve novas ideias para os personagens".

Retiramos um trecho dessas interações: "Acho que ela não pode ficar assim, sozinha. Ela vai encontrar alguém, pode até ser um cliente"; "Tomara que a Morgana se intrometa na vida dos clientes dela. Kkk. Fogo no parquinho"; "Achei a personagem encantadora, apesar de ser caloteira. KKK. Acho que deveria ter mesmo uma vingança ou ela se apaixonar por um cliente. Acho que ficaria legal. Estou amando". A estes, as autoras responderam: "Será que ela vai conseguir se apaixonar? Mas gostamos da ideia"; "Obrigada, Vamos pensar nisso. Fogo no parquinho. KKK"; "Achamos meio difícil ela se vingar do cara que abandonou ela, mas estamos pensando nessa possibilidade. Espere os próximos capítulos".

Conforme as autoras, a partir das sugestões dos interlocutores, "a gente bolou um plano para que a Morgana se sentir vingada e encontrar um amor. Mas nada romantizado demais, porque não tem nada a ver. Então, a gente pensou no Vilela". Mais uma vez, as alunas tomaram o outro como ponto de referência, confirmando a ideia de que a enunciação

é sempre responsiva. Sua forma e seu conteúdo e devem à sua referência a outras enunciações [...]. Além disso, ela sempre se dirige a um destinatário, ou seja, as enunciações que se fundem a ETA como interpretante. A enunciação solicita, requer outra enunciação que lhe confira significado, que a preencha de sentido, que é o objeto da sua intencionalidade comunicativa (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2019, p. 31).

No capítulo 3 *A ilustre visita*, Morgana faz referência a uma carta recebida por ela e, posteriormente, narra a visita de Vilela, que

no conto original não tem contato (ao menos não explicitamente) com a cartomante.

Hoje recebi, de uma velha amiga de Alexandria, uma carta. Nela, me contou que o crápula do marinheiro que destruiu minha vida bateu as botas. Bom, como eu não guardo rancor, eu desejo do fundo do meu coração que ele possa queimar no mármore do inferno para pagar por tudo que ele me fez. [...] Ouvi batidas na porta. A pessoa da vez era um homem alto, forte, olhos claros e barba por fazer, trajava um terno preto e um chapéu na cabeça. Que homem, cara!

- Me chamo Vilela. Minha esposa esteve aqui outro dia, Rita o nome dela. Pois bem, estou desconfiado que ela anda me traindo, e adivinha quem vai acabar com essa desconfiança?

- Não - respondi seca - Tudo que acontece nas minhas consultas é segredo.

- Minha cara, deixe de frescura, não é isso que você faz? Revela as coisas para seus clientes? Pois então me revele o que minha esposa te disse.

Dito isso ele tirou do bolso da sua calça um bolo de dinheiro.

- Se me contar tudo isso será seu.

Olhando aquele tanto de dinheiro [...].

No trecho “hoje recebi, de uma velha amiga de Alexandria, uma carta. Nela, me contou que o crápula do marinheiro que destruiu minha vida bateu as botas” as alunas alinhavam os enunciados para lembrar o leitor da traição sofrida protagonista no primeiro capítulo. Além disso, reforçam o ressentimento de Morgana em relação ao homem a quem amara. Assim como Machado de Assis, valem-se do jogo semântico, ora desvelando, ora escondendo a personalidade de Morgana.

Bakhtin comenta que o enunciado busca na escuta uma resposta ativa, que não se limita a uma compreensão imediata, mas se alastra cada vez mais para frente e, dessa forma, circula nos diálogos (BAKHTIN, 2011). Isso é possível porque o dialogismo vai muito além do contato face a face; significa compreender o enunciado em um tempo e espaço diferenciados, refletindo e

refratando novos sentidos. O mesmo enunciado pode aparecer inúmeras vezes, mas cada ato é único e irrepetível, porque se configura por diferentes sujeitos historicamente constituídos e por distintas situações extraverbais. É o que fazem as autoras ao empregarem na *fanfic* a expressão metafórica “queimar no mármore do inferno” – enunciado pertencente à cultura do mundo árabe e utilizado por nós como brincadeira quando as alunas deixam de fazer uma tarefa escolar.

A compreensão do papel de autoras fica evidente pelo modo como dialogam com as sugestões dos leitores comentaristas e como se apropriam das palavras do outro, no conto original, para contrapô-las às suas, assumindo o lugar de sujeito discursivo no processo. Ponzio explica que a apropriação da linguagem

é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia à sua reelaboração, capaz de fazê-la ressoar diferentemente, de conceder-lhe uma nova perspectiva. Porém, permanece semialheia porque a propriedade não é exclusiva e total. As palavras não são capturadas puramente do vocabulário: provêm do discurso alheio, são peças que formam parte das enunciações, de textos e não são vazias de valorações, pois expressam um projeto concreto, um nexos com a práxis (PONZIO, 2016, p. 101).

O uso de vocativos, comum na obra machadiana, foi adotado pelas alunas, como no trecho “Que homem, cara!”, mas por meio de signos do seu universo cultural. Elas não se apropriaram de signos estéreis, mas de enunciados pulsantes da vida real. Elas certamente têm o que dizer a alguém e razões para fazê-lo (GERALDI, 2015a), pois a palavra movimenta-se enquanto reflete as mudanças do pensamento do homem, posto que grávida de ideologia e se transforma de acordo com a cultura (ARENA, 2010).

Aos comentários dos leitores: “Adorei! Morgana, a rainha da ironia”; “Sinto cheiro de romance no ar. É isso mesmo?”; “Vilela é o cara. Acho que a Morgana tem que ficar com ele”, as alunas criaram o capítulo 4, intitulado *Amigos?*.

Peguei o dinheiro e, olhando cédula por cédula, disse:

- É um tal de Camilo.

O olhar de Vilela transparecia agora raiva com um misto de desprezo. De certa forma, colega, tive uma certa compaixão, pois sei como ninguém qual o sentimento de ser traído.

Sem saber o porquê, contei a ele a história que eu mais queria esquecer, a história que depois que eu cheguei nessa terra só contei uma única vez, que foi a você, querido leitor.

Por incrível que pareça essa foi a primeira de várias idas de Vilela a minha casa.

Nos tornamos amigos, você acredita, colega? Certa tarde me disse que o casal se encontrava aos sábados na casa de uma amiga em Botafogo.

- Pretendo deixá-los na miséria, a Deus dará, manchar a imagem de Camilo para que nunca mais consiga arranjar trabalho, nem como escravo. E Rita, nem como prostituta.

- Mas como vai fazer isso, já sabe?

- Não te contarei, não confio mais em ninguém.

Aquelas palavras me incomodaram, não sei o porquê, mas fiquei triste.

Morgana se torna ainda mais próxima do leitor, conferindo a ele um alto grau de confiabilidade “a história que depois que eu cheguei nessa terra só contei uma única vez, que foi a você, querido leitor”, e confia-lhe que as palavras de Vilela a incomodaram. Ao fazer isso, provoca o leitor para os sentidos subentendidos em “não sei o porquê, mas fiquei triste”, que pode inferir sobre uma possível relação entre Vilela e Morgana.

O capítulo 5, *O final*, foi criado após várias interações das alunas com os colegas: “Que cara grosso! Ela vai mesmo ficar com ele?”; “Acho que ele também está na onda da Morgana, mas ainda não se deu conta disso”; “E o Camilo, o que vai acontecer com ele e com a Rita?”. Como o título indica, é a última parte da *fanfic* e apresenta o personagem Camilo, desorientado por conta de um bilhete recebido de Vilela.

Abri e me deparei com um rapaz assustado e muito angustiado.

- Quero que tire-me as cartas.

[...]

- O senhor tem um grande susto e quer saber se lhe acontecerá alguma tragédia...

- Não só a mim, mas a Rita também. Há algumas semanas comecei a receber bilhetes anônimos, alguém dizendo que sabia de tudo, foi por esses dias que Rita te procurou. Hoje então recebi Um bilhete de Vilela pedindo pra ir já à casa dele.

Que bafo!!! Como o mundo é pequeno. Mas nem o eterno Machado de Assis, em seus melhores livros pensaria nisso. Fiquei com uma pulga atrás da orelha também com a história desse bilhete. Se Camilo já recebia cartas antes de Rita aparecer e Vilela só foi descobrir a história depois, quando ela contou, então quem será que estava mandando as cartas?

Embora atribuam o adjetivo “eterno” a Machado de Assis, atestando sua importância para a literatura brasileira, as alunas enaltecem a *fanfic* através da voz de Morgana: “nem o eterno Machado de Assis, em seus melhores livros pensaria nisso” quando criam um capítulo para promover o encontro de Camilo com a cartomante e colocam realmente uma “pulga atrás da orelha” do leitor por meio da pergunta direta “[...] então, quem será que estava mandando as cartas?”.

Entendemos a declaração de que a trama criada por elas “tem a cara do leitor de hoje [...]” como uma tomada de consciência dos enunciados do outro, a reelaboração deles e a construção da contrapalavra. As alunas não são vazias de palavras, ao contrário, suas vivências fazem transbordar a linguagem interior, e é justamente no contexto dessa linguagem que “a enunciação do outro é recebida, compreendida e avaliada - é aqui que ocorre a orientação para o falante” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2019, p. 94).

Na sequência, o final do capítulo 5.

- As cartas dizem-me que... - pensei no maço de dinheiro de Vilela - Não precisa ter medo de nada. Nada vai acontecer com você e nem com Rita. Vá, vá tranquilo. Olhe a escada, é escura, ponha o chapéu...

Horas depois escutei batidas que pareciam querer derrubar minha velha porta. Abri e me deparei com Vilela, algo bem estranho, pois ele nunca vinha de dia aqui.

- Arruma suas coisas, nós vamos fugir.

- Fugir? Como assim? Eu não quero fugir - fiquei sem entender.

- Anda logo, mulher, minha criada sabe que eu vim aqui, ela me ouviu falando seu nome para Rita antes de... Anda logo! Quando descobrirem o que aconteceu podem te acusar de cumplicidade. Eu matei Rita e Camilo.

- Mas eu vou deixar tudo... E como vou saber se você...

- Vai ter que confiar em mim, afinal, formamos uma bela dupla de mentirosos.

Por um impulso de uma força maior que eu não sei qual, peguei algumas coisas e fui com Vilela, não podia deixá-lo sozinho, não agora. Até que no fundo eu gostava dele.

Um projeto enunciativo caminha em duas direções: para os interlocutores participantes de uma esfera da atividade humana em um contexto específico como também para os futuros participantes. Assim, o último capítulo abre possibilidades para diálogos dos leitores com a *fanfic* e para a construção de novos enunciados. As indagações demonstram que tanto a compreensão do conto - fervilhante das ideologias do XIX - e o diálogo das alunas com a vozes do seu tempo aconteceram de forma responsiva e contribuíram para a provisoriedade enunciativa da *fanfic*, alinhando-se ao que propõe Volochínov (2013) quando diz que o enunciado nunca é permanente do sujeito, pois é tomado de e para outrem. Assim, as alunas deixaram pistas para que outros continuem o processo de enunciar.

### **Palavras nunca finais**

Neste artigo, apoiamo-nos no conceito de que a palavra é um signo ideológico, considerados os diferentes sentidos que pode tomar, conforme as situações extraverbais em que são enunciadas, e que a ideologia da palavra é indissociável do seu emprego

concreto. Cada tomada de posição é sempre uma (re) ação enunciativa a partir de algum lugar ocupado socioideologicamente, reverberado na orientação apreciativa da palavra. Assim, ao ocuparem os seus lugares de fala – aqui tomada como enunciado - as alunas defenderam suas concepções de mundo, sua orientação valorativa na realidade social do conto machadiano e delas mesmas.

Sustentamo-nos na Filosofia da Linguagem para reiterar que a relação das alunas com a palavra alheia fugiu da equivalência, pois foi construída para o destinatário: os leitores da *fanfic*. A relação, segundo Ponzio, foi triangular porque teve “o vértice no ponto de vista da pessoa a quem me dirijo e os outros dois ângulos coincidentes com o ponto de vista do falante e dos que o falante tomou as palavras” (PONZIO, 2016, p. 103).

Desse modo, pensamos que ao criarem a *fanfic Madame Morgana - a cartomante*, as alunas se apropriaram do gênero numa perspectiva social marcada pela cultura e pelas ideologias da contemporaneidade, e, ao mesmo tempo, dialogaram com questões sociais no conto machadiano, relevantes do século XIX. Nesse movimento, compreendemos um querer dizer das alunas leitoras, que se constituíram também autoras quando examinaram axiologicamente o conto e desestabilizaram conceitos não aceitos por elas.

Feitas essas considerações, acreditamos que a criação do gênero *fanfic*, a partir dos contos machadianos, pode ser uma possibilidade para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como atos culturais, em especial da literatura clássica, quando se considera a palavra como signo ideológico, pois é relevante a situação extraverbal em que a obra foi construída, para reestabelecer um diálogo histórico com o projeto enunciativo do autor.

## Referências

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. *In: Vigotski e a escola atual: fundamentos*

teóricos e implicações pedagógicas. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). 2 ed. Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 169-179.

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e escrever. In: MORAES, D. R.; GUIZZO, A. R. (Orgs.) **Coletânea de artigos: Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas**. Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017, p. 11-28.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. BEZERRA, Paulo. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. BEZERRA, Paulo. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. **A palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação**. Trad. MIOTELLO, V. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FURTADO, R. **Diálogos do cotidiano nas redes sociais: a liquidez discursiva dos memes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução GRILLO, Sheila; AMÉRICO, Ekaterina. Vólkova. São Paulo: Contexto, 2012.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

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



VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de GRILLO, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Trad. GRILLO, Sheila; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

## 8. A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTATIVIDADE NO DISCURSO

Moisés José Rosa Souza  
Dagoberto Buim Arena

### Introdução

A linguagem tece os eventos humanos. Na perspectiva da nova retórica (PERELMAN; OLBRECHTS, 2005), não é possível dissociá-la do processo de argumentação da construção dialógica entre sujeitos no ato discursivo. Neste texto, focamos a argumentação no discurso, ou antes, nos elementos, recursos e estratégias linguísticas construídas por interlocutores na construção da argumentatividade oral ou escrita no e a partir do ato discursivo do outro.

Para expor e refletir a respeito do processo constitutivo do discurso argumentativo, recorreremos a duas bases teóricas. A primeira é a Filosofia da Linguagem (FL), em Volóchinov (2013, 2017) e Bakhtin (1997, 2011, 2013, 2016), os quais concebem a linguagem como atividade *energeia* (VOLOCHINOV, 2017) e como produto da atividade humana coletiva, por essa razão caracteriza-se como social, dinâmica, dialógica, evolutiva no tempo e no espaço, bem como constituinte da realidade e responsável pela organização do pensamento de sujeitos linguísticos. A segunda é a Teoria da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que se arquiteta a partir de um discurso possível e provável em relação a uma tese e opera com o verossímil, logo distancia-se da ideia de explicação lógica da retórica clássica.

Ao longo do texto, discutimos questões que confirmam a tese segundo a qual a argumentação se constrói no próprio ato

discursivo realizado pelos e entre interlocutores sociais em interação linguística.

## **A Argumentação na Atualidade**

A questão relativa à argumentação na atualidade passa, inevitavelmente, por duas teorias: a Filosofia da Linguagem (FL) e Teoria da Argumentação (TA). Esta, embora tenha surgido a partir dos pressupostos da retórica clássica, difere sobremaneira dela, mas uma não deve ser considerada nem como extensão, tampouco como excludentes por completo; aquela toma a linguagem como uma atividade humana, um fenômeno que organiza o pensamento, logo possibilita ao sujeito participar do grande diálogo e, socialmente, atuar.

## **A Filosofia da Linguagem por Volóchinov e Bakhtin**

A linguagem é uma construção humana coletiva e, desde tempos remotos, vem possibilitando ao homem produzir e expandir conhecimentos diversos sobre o mundo visível e o imaginário, bem como partilhá-los socialmente. Ela é uma das maiores criações humanas, como afirma Fiorin (2003, p.06):

O fascínio que a linguagem sempre exerce sobre o homem vem desse poder que permite não só nomear/criar/transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir, e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir.

Nesse contexto, a linguagem se abre a possibilidades, tanto de construção interna porque se constrói à medida que é usada), como constituinte do próprio sujeito. Esse entendimento encontra guarida em Colello (2012, p. 16), ao postular que

entre todas as conquistas humanas, a linguagem é a que mais contribui para fazer dele um ser humano de fato. Na sua relação com

o mundo, a palavra se constitui na melhor representação do potencial simbólico, capaz de fazer a sutura entre o ser, o indivíduo em particular, a sociedade e o quadro de referências que se concretiza em cada objeto, cada indagação e cada posicionamento pessoal. A linguagem garante ao homem o lugar de locutor, a constituição da consciência e a posição do sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “o outro” como alvo da interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. (grifos nossos).

A FL concebe a linguagem como atividade social presente na vida material pelos discursos, orais ou escritos, criados pelos interlocutores que a utilizam na necessária relação social. Esse entendimento é consoante ao que escreveu Bakhtin (2016, p. 16-17) “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Volochínov (2013), ao discutir a origem da linguagem, explica que ela não surgiu por uma ação sobrenatural, tampouco foi inventada conscientemente pelos homens de eras remotas. Pelo contrário, é resultado das necessidades e de ações humanas na vida em sociedade. Esclarece que ela,

nascida no processo de luta obstinada do homem contra a natureza, luta em que o homem estava armado somente com as mãos fortes e instrumentos de pedra toscamente trabalhadas, a linguagem recorreu ao mesmo processo de desenvolvimento que a cultura material, econômica e técnica (Volochínov 2013, p. 136).

O surgimento da linguagem reforça a tese segundo a qual ela é, antes de tudo, uma instância social, construída na própria organização dos eventos humanos e na relação entre os sujeitos sociais. Portanto, está em atividade constante, organizando o pensamento e amalgamando todos os acontecimentos da vida humana, logo é um fenômeno dinâmico, evolutivo e encontra-se no bojo das relações humanas, por ser de natureza histórica, social

que, a um só tempo, promove e expressa cultura. Assim compreendida, está presente em todo processo de construção argumentativa, porque como assevera Volóchinov (2017, p. 219), “A interação discursiva é a realidade fundamental da língua”.

Ante o exposto, é peremptório afirmar que, sem a linguagem, o intercâmbio discursivo não se realizaria em sua plenitude, uma vez que ela é condição *sine qua non* para que os sujeitos participem do processo de expressão e compreensão da mensagem argumentativa.

Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, senão com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento de cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela de cabeça, etc. Pode se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma do diálogo (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 162).

Por fim, todo um contexto, concreto ou subjetivo, presente nas interações e inter-relações argumentativas, não seria possível entre os sujeitos sem a linguagem.

## **Teoria da Argumentação (TA)**

Ensinam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) que a concepção clássica se sustenta na ideia de evidência, da prova lógica, cujo objetivo é a adesão das mentes àquilo que se apresenta como verdade, acrítica e fora de toda relação interpessoal, porque conta com o fundamento da materialidade evidenciada pela prova. Ao contrário, a TA na atualidade ocorre a partir de um discurso possível, provável em relação a uma tese e opera com o verossímil, logo distancia-se da ideia de explicação lógica e se aproxima à de justificação. Assim, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 15) explicam:

Para bem expor as características particulares da argumentação e os problemas inerentes a seu estudo, nada como contrapô-la à

concepção clássica da demonstração e, mais especificamente, à lógica formal que se limita ao exame dos meios de prova demonstrativos.

Soma-se à diferença acima também (AMOSSY, 2018) o fato de a característica da retórica clássica possibilitar ao orador, por meio de um discurso emotivo e por não ter necessariamente compromisso com a verdade, conseguir adesão das mentes a qualquer custo, ou seja, mesmo que se trate de uma questão racional e logicamente resolvida, é possível mascará-la com palavras carregadas de sentimentos, com o propósito de mudar o entendimento da tese. Isso levou, por vezes, a retórica clássica a ser entendida como expediente de enganação. Pode-se dizer que a retórica atual concebe a argumentação como o ato de destinar a palavra ao outro ou a um auditório, submetendo-lhe teses discursivas que podem ser não consideradas necessariamente verdadeiras, mas com aparência verossímil e razoável.

Em contraponto à retórica clássica, a TA se assenta no entendimento segundo o qual as teses que não são conclusivas, aquelas que dão vazão a possibilidades de compreensão e que ainda não se tornaram verdades insofismáveis (se é que exista essa verdade) são, assim, passíveis de debate dialético em busca da adesão por meio de técnicas discursivo-argumentativas, como bem sustentam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 4) quando afirmam que “o objetivo dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento”.

Esse entendimento contrasta com a concepção da argumentação amparada no raciocínio lógico e distante da dimensão interacional interpessoal. Ao contrário, o conceito de argumentação seguido nesta tese não se alimenta do raciocínio dedutivo, que se constrói na lógica e, por vezes, fora do sujeito, mas da inter-relação do locutor ou escrevente com o outro, ou seja, com o público ao qual se destina (AMOSSY, 2018).

Assim, a TA na atualidade se vale da linguagem para a construção da argumentatividade. O sujeito, em diálogo com o

outro, ao mesmo tempo em que se expressa, apreende o discurso do outro e, a partir dele, constrói seus argumentos. Nesse sentido, a lógica clássica de criação argumentos baseados no processo dedutivo não se aplica, porque o discurso de um atravessa o discurso do outro e, assim, nessa relação dialógico-linguística, ambos constroem sua argumentação.

Nesse processo linguístico, a argumentação não é via de mão única. Ela se realiza pela interação com o outro ou outros. Quem argumenta, argumenta sempre a alguém, ou seja, sem a presença do outro (de um auditório) para receber os argumentos produzidos, a argumentação não tem razão de ser, como esclarece Amossy (2018, p. 44): “Em todas essas formas de trocas verbais, a linguagem é utilizada por sujeitos falantes de modo a influenciar seus parceiros, quer para sugerir maneiras de ver, para fazer aderir a uma posição, quer para gerir um conflito”. Nesse turno, a TA se aproxima das possibilidades aventadas pela FL de Volóchinov e Bakhtin, sobretudo.

O fator sócio-dialógico-discursivo da linguagem é que possibilita a argumentação no discurso. Isso é possível porque a argumentação se realiza no discurso linguístico e este, como é óbvio, encontra-se na gênese e desenvolvimento das relações humanas. Isso quer dizer que a efetivação do caráter discursivo da argumentação decorre da dimensão discursiva, dialógica e interacional da linguagem. Não é possível, portanto, pensar a argumentação apartada da linguagem e de suas possibilidades discursivas. A argumentação, como partilha da palavra e da razão, deve ser estudada no discurso, pois ao mesmo tempo que o constrói, é, também, construída por ele.

### **A construção da argumentação**

Como já dissemos, o processo argumentativo é construído no próprio ato linguístico, seja falado seja de modo escrito, realizado pelos interlocutores. É importante registrar que o que realmente é válido nesse processo não é a linguagem em si (palavras, ou

expressões), mas o significado do que é expresso por um e que reverbera no outro e o faz concordar ou discordar. Se concorda, o significado, pelo menos entre eles, está pacificado; se discorda, o outro constrói o argumento com significado novo, assim, nessa dinâmica significativa, a argumentatividade vai se construindo.

Os conectores usados para ligar um período linguístico a outro, com a finalidade de tornar o fragmento coerente, por exemplo, são, em tese, menos importantes em relação à organização textual em si do que ao que significam para persuadir o interlocutor. Como explica Amossy (2018, p. 172), “A análise argumentativa não examina o léxico em si e por si: ela se preocupa com a maneira pela qual a escolha de termos orienta e modela a argumentação”.

### **A argumentatividade e a organização discursiva do pensamento**

O ato de argumentar é uma atividade peculiar ao ser humano e envolve reflexão e organização discursiva do pensamento. Ao argumentar, tanto na modalidade oral como na escrita, o sujeito relaciona fatos, dados, estudos a partir de construções linguísticas coerentes para sustentar uma opinião ou tese sobre um determinado assunto, com o propósito de persuadir, ou seja, levar o outro (ouvinte ou leitor) a seguir uma linha de raciocínio e a concordar com ela, como esclarece Abreu (2009) ao afirmar que argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro, em todos os momentos da vida em sociedade; é obter aquilo que deseja, por meio da interação e cooperação, construindo uma verdade dentro da verdade do outro.

A argumentação, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 44), está presente na vida cotidiana de qualquer pessoa, porque “de fato, é durante conversas cotidianas que a argumentação tem mais oportunidade de exercer-se” e opera para que o sujeito seja capaz de avaliar assuntos, acontecimentos e situações da vida moderna e tomar decisões mais racionais; assim, a lógica é tornar-se um cidadão mais consciente e participativo.



Amossy (2018, p. 42) complementa a questão ao afirmar que o gênero argumentativo contribui para a formação da consciência social do sujeito:

Globalmente, pode-se dizer que há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar.

O caráter discursivo e dialógico da argumentação, sobre o qual fala a autora, reforça a tese de que participar da argumentatividade cotidiana é estar envolto em, por discursos de toda ordem. É nessa troca que o ser humano refuta ou apreende posicionamentos estranhos aos seus e formula discursiva e dialogicamente pontos de vista sobre a realidade.

A construção de discurso argumentativo a partir da interação com o discurso do outro demonstra e reforça a visão de mundo que o sujeito possui sobre os mais diversos assuntos da realidade. Esse ato é, substancialmente, o exercício da cidadania, logo argumentar sobre temas relevantes socialmente é, a um só tempo, formar-se e formar o outro, potencializando a formação da consciência social de ambos.

É imprescindível insistir na tese de que, para a TA, no território da nova retórica, o discurso argumentativo não representa, tampouco permite, verdade absoluta. A essência da argumentação não e pelo discurso decorre de possibilidades de verdade, e não a verdade em si, acerca do objeto sobre o qual se argumenta, como bem ensinam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 1) ao afirmarem que “o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável”.

Não há dúvidas de que o ato de argumentar apresenta-se como atividade imprescindível para o exercício da cidadania, recurso de que o ser lança mão para participar ativamente da vida em sociedade, seja tendo os argumentos aceitos ou contestados; seja aceitando ou contestando argumentos de outros, mas como

partícipe do diálogo empreendido na sociedade. Dolz (2016, p. 14) indica que a finalidade da argumentação é:

Transformar o pensamento do outro. Para isso, é necessário levar em consideração esse pensamento para transformar, não para impor. É o diálogo que permite regular a vida coletiva em uma sociedade democrática. Assim, o aluno tem que desenvolver autonomia de opinião. A argumentação é onipresente na vida social.

Enfim, realizar o ato de argumentar é uma forma de o sujeito estar e agir no mundo, de participar da dinâmica da vida, interagindo com os outros, convencendo-os sobre algo, e, ao mesmo tempo, sendo afetado pelos argumentos contrários. No processo de criação de enunciados argumentativos, orais ou escritos, os sujeitos envolvidos no discurso constroem ou refutam posicionamentos, valores, crenças, relações sociais...; ou seja, estabelecem modos de conceber e de viver a vida em sociedade e, assim, vão se constituindo como cidadãos porque, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 61), “A argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes”, ou seja, contribui para a formação e expansão da consciência social.

### **O significado ideológico presente na argumentação**

É imperativo que se debruce sobre a questão da linguagem como base efetiva do aspecto significativo-ideológico do signo linguístico. Se cada palavra ou expressão de que faz uso o sujeito para construir a argumentatividade do enunciado promove consensos ou polêmicas, é de se supor que essa mesma palavra ou expressão possua uma carga significativa que revela sua ideologia. Optar pela palavra “ocupação”, e não por “invasão”, por exemplo, ao discutir a questão do sem-teto ou do sem-terra, é mais do que simplesmente empregar uma ou outra. Essa escolha reflete, a um só tempo, a ideologia do sujeito, bem como modula sua visão de

mundo, logo a construção de sua argumentação em defesa deste ou daquele grupo ou causa social.

Para Volóchinov (2017), todo signo é ideológico, em outras palavras, não há ideologia onde não há significação sígnica. Signo, na FL, é construído no contexto exterior e se insere na realidade, ora refletindo ora refratando-a. Ele é, por natureza, a própria realidade concreta, representando uma ideia, um evento, um grupo, um governo, enfim, uma ideologia. A existência e o valor de um signo resultam da materialização e efetividade da comunicação na e pela sociedade, porque “Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade”, como explica Volóchinov (2017, p. 94).

Atualmente é quase impossível falar em ideologia se os sujeitos não relacionarem o termo a posicionamentos políticos. Seu significado parece estar entranhado na mente de grande parte das pessoas como algo sobre o qual precisam tomar partido, colocando-se afeito a uma ideologia em detrimento de outra (ou outras) que, por vezes, não representam suas convicções em sua condição de cidadão, mas que o ajudam a refutar uma ideologia que se distancia do seu modo de entender o mundo e viver a realidade.

O sentido do termo *ideologia* usado neste capítulo é o postulado por Volóchinov e citado por Sériot (2015, p. 16) segundo o qual ideologia “é o conjunto de produtos culturais, dos quais faz parte a Ciência: são todas as ideias que ‘as pessoas’ têm na cabeça, conjunto sempre manifesto e transparente na consciência, já que para ele o inconsciente não existe”. Nenhum emprego da linguagem é desprovido de valores e princípios por meio dos quais age o sujeito, portanto é com esse conceito de *logos* (ou palavra, linguagem) que os elementos linguísticos são construídos por qualquer pessoa que se propõe a argumentar. Com efeito, a força ideológica que os homens usam combina ou contrasta com a linguagem, também ideológica, do outro e, nesse processo de troca, é que a argumentatividade vai permanentemente se construindo e se reconfigurando.

## **A palavra e sua força significativa na argumentação**

Quando um interlocutor toma a palavra para si, ao usá-la, extrai dela sua significação, sua força convencionalmente social e, com isso, pode potencializar seu argumento em defesa de uma tese. Mesmo que o escrevente não perceba a escolha lexical que faz no momento em que escreve, aliado ao fato de que em linguagem nada pode ser considerado por acaso, ou desprovido de alguma intencionalidade, ainda assim o valor argumentativo da palavra ou expressão empregada traz consigo significados que traduzem a visão de mundo de quem fala ou escreve. O significado expresso pela linguagem que usamos revela o que pensamos, no que acreditamos, o que objetivamos, portanto, o que verdadeiramente somos.

A palavra empregada pode não ser resultado de uma escolha premeditada, mas o emprego deste ou daquele termo em detrimento de outros revela pontos de vista e sua utilização no contexto discursivo responde sempre a um objetivo a ser alcançado por quem escreve ou fala. A palavra, na perspectiva da FL, é a carregada de conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial porque, assim como afirma Volóchinov (2017, p. 217), “Toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas”.

Quem argumenta o faz por acreditar que sua tese objetivamente é a melhor e espera que quem lê ou ouve, certamente também, a considere aceitável. Então, o processo argumentativo já parte do contraditório, do polêmico. O sujeito, portanto, deve apresentar e defender seu ponto de vista com inteligência e consistência, ou seja, precisa construir sua tese por meio de estratégias linguístico-discursivas para a fixar e sustentar seu posicionamento, com vistas a persuadir o leitor.

No processo argumentativo, o significado da palavra empregada é a que constrói o arcabouço persuasivo que é transmitido ao ouvinte ou leitor. Isso faz todo o sentido, uma vez que, como afirma Volóchinov (2017, p. 101), “A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de

interpretação". Diante disso, ousamos afirmar que a palavra assim definida está presente em todo o momento da vida social do homem, seja para compreender, seja para expressar-se no mundo, mas acima de tudo, para constituir sua consciência social, o que é próprio do caráter constitutivo da linguagem.

Segundo Volóchinov (2017), a palavra é um signo por natureza e que se situa na mais apurada posição na comunicação social. Pode ser, a um só tempo, significativa ou neutra, a depender dos usos que se fazem dela e das funções que exerce no corolário comunicativo entre os interlocutores. Em outras palavras, ela é social e pode traduzir qualquer posicionamento ideológico a partir da intenção que o falante ou escrevente empreende a ela, bem como do emprego efetivo e particular que promove nas relações linguísticas cotidianas. Como esclarece Volóchinov (2017, p. 99-100):

A palavra não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas também um signo neutro. [...], [...] a palavra é o material mais usual da comunicação cotidiana. [...] [...] a palavra se tornou o material sgnico da vida interior: a consciência (discurso interior).

É preciso esclarecer que toda palavra existente à disposição dos falantes para a comunicação não passa, inicialmente, de algo neutro, resistente a qualquer outro significado a não ser o dicionarizado. Somente no uso cotidiano, na relação dialógica, ou antes, na recepção e expressão linguística com finalidade dialógica é que ela passa de um estado estático para o dinâmico ao se abrir tantos sentidos de acordo com os conhecimentos e objetivos dos falantes e escreventes na construção de argumentos.

Essa passagem da palavra de um estado quase que inoperante, do ponto de vista da ação, para outro, só é possível no processo de construção de enunciados concretos (orais ou escritos) em que sua força significativa aparece. Esse entendimento é consoante ao que postula Volóchinov (2017, p. 117) ao afirmar que "É a significação que faz com que uma palavra seja uma palavra. É também a significação que faz com que uma vivência seja uma vivência. É

impossível abstrair-se dela sem perder a própria essência da vida psíquica interior”.

A palavra não é capaz de substituir qualquer evento, objeto, rito ou qualquer outro signo ideológico, mas, na argumentatividade, sua significação é capaz de persuadir o leitor ou ouvinte, porque, como explica Volóchinov (2017, p. 106), “[...] a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc”.

Essa estratégia argumentativa confirma o entendimento de Amossy (2018, p. 172), quando afirma que “a escolha dos termos orienta e modela a argumentação”. Orientar e modelar a argumentatividade significa buscar a adesão dos leitores ou ouvintes a um discurso construído. No contexto argumentativo, as palavras escolhidas pelo orador ou escrevente alcançam os ouvintes ou leitores, interagem com as palavras deles e, juntas, formam outros discursos. Essa troca dialógica e formadora de discursos e da consciência social encontra ressonância ao que afirma Amossy (2018, p. 172) quando diz que:

Assim, a palavra deve ser tomada tanto do quadro de interação – ela é orientada para o outro – quanto no quadro das relações consensuais ou polêmicas que ela produz com outras palavras do discurso em um espaço no qual as enunciações se cruzam e respondem umas às outras.

Os sentidos decorrentes das palavras, derivados das trocas entre os envolvidos, conferem ao discurso o efeito persuasivo que pretende o locutor. Em resumo, a palavra é indispensável para o funcionamento de um discurso e sua força argumentativa reside exatamente no efeito significativo-persuasivo que produz no interlocutor.

Enfim, em qualquer discurso argumentativo, de modo algum o emprego de determinadas palavras é um fato isolado, desprovido de intenção ideológica. Mesmo que o redator, ao escrever, não

reconheça que a escolha lexical pressupõe a presença de seus valores, crenças e princípios, imbuídas nas palavras ou expressões empregadas, é fato que toda expressão linguística, como afirma Volóchinov (2017, p. 99), “pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral e religiosa”.

Em tese, equivale a dizer que o princípio argumentativo, em resumo, sustenta-se na intencionalidade de levar o interlocutor a concordar com a causa de quem fala ou escreve, por meio da adesão, bem como de fazê-lo mudar o comportamento e agir segundo essa nova perspectiva significativa. Isso fica evidente nas palavras de Perelman e Olberechts-Tyteca (2005, p. 50) quando afirmam que:

O objetivo de toda a argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeia nos ouvintes a ação predestinada (ação positiva ou abstração) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Argumentar, portanto, é usar a linguagem (palavra), atribuindo-lhe sentidos que visam a provocar a adesão dos interlocutores a uma tese, de modo que estes passem a agir conforme o novo conteúdo significativo proposto. Perelman e Olberechts-Tyteca (2005, p. 228) ao afirmarem que “Toda formulação que, no enunciado de proposições, tender a apresentá-las como sendo a negação uma da outra poderá sugerir que as atitudes que lhe são vinculadas são incompatíveis”.

### **A presença do outro na construção da argumentação**

Assim como a linguagem, cujo uso efetivo depende da interação entre pelo menos dois seres, como diz Jakubinski (2015, p. 50), “um fato sociológico, já que depende da vida coletiva desse organismo em sua interação com os outros”, a argumentação

também se justifica pela existência do outro (auditório), ou seja, para haver argumentar, é necessário que haja sujeito ou sujeitos a quem se dirigir a palavra, porque sem a presença do outro, da recepção e discurso do outro, a argumentação é inócua. Por essa razão, faz sentido a afirmação de Amossy (2018, p. 51), para a qual “Falamos sempre para e em função de alguém”.

Essa percepção da nova TA, quanto ao papel da interação para que a argumentatividade se realize, confirma sua aproximação com a teoria da FL porque ambas credenciam ao outro (público, ouvinte ou leitor) o porto para sua efetividade ou objetivo a ser alcançado, seja ao comunicar, interagir, dialogar, expressar, seja receber algo. Essa tese de aproximação das duas teorias (TA e FL), no uso da linguagem, encontra ressonância no que afirma Volóchinov (2017, p. 205), ao esclarecer que “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor”.

Quem se propõe ao ato de argumentar precisa reconhecer a necessidade de haver o outro, saber que sem a presença do interlocutor (ouvinte ou leitor) não é possível argumentar, pois não há interação, troca, diálogo. Não basta objetivar falar ou escrever e saber o que dizer; querer dizer não é o dizer em si. Ao usar a linguagem para expressar o que quer que seja, o sujeito precisa considerar (ou pelo menos ter a noção que há, independentemente de sua vontade) um público destinatário, seja ele particular, seja universal. Isso faz todo sentido, já que, conforme diz Amossy (2018, p. 243 e 244), “A argumentação depende diretamente do quadro discursivo no qual ela se insere. [...] O funcionamento de um discurso e sua influência dependem, então, do espaço social e institucional em que se efetua a interação”.

O quadro discursivo sobre o qual se fala é o próprio diálogo. Argumentar é, antes de tudo, participar de um diálogo, ainda que o interlocutor não responda de imediato ou que nunca o faça. É um diálogo, porque, pela linguagem, pode-se atingir o outro e, de alguma forma, convencê-lo ou provocar-lhe algum tipo de sentimento ou reflexão. Segundo Amossy (2018, p. 43), “A



argumentatividade aparece, então, como consequência do dialogismo inerente ao discurso”.

## **O diálogo na argumentação**

Já pontuamos neste capítulo a presença da linguagem na vida das pessoas, em todas as suas ações cotidianas. Destacamos, também, que o uso que os sujeitos fazem dela propicia que se comuniquem, formem valores e virtudes humanos, depreendam conhecimentos construídos tempo afora, construam outros e, nessa dinâmica, desenvolvam a própria consciência social, assim se constituem como seres sociais. Isso é possível pelo diálogo ininterrupto que o homem empreende com a cultura, com seus interlocutores e, também, consigo mesmo, no ato de reflexão usando a linguagem. A realidade da linguagem é o fenômeno dialógico e social que se constrói nas interações entre as pessoas, ao realizarem ações das mais simples às mais complexas.

A argumentação no discurso, proposta pela nova retórica, se vale substancialmente da interação entre orador ou escrevente com o ouvinte ou leitor, logo não pode haver imposição ou violência entre os interlocutores. A força persuasiva reside no plano das ideias, possibilitada pelos significados que traduzem um ponto de vista em busca da persuasão do público.

No filme *O Poço*, sob a direção de Galder Gaztelu-Urrutia, a questão do diálogo é central para entendermos como a persuasão deve ocorrer com vistas a formar uma consciência individual e coletiva. *O Poço* conta a história, em um lugar misterioso, de uma prisão indescritível, um buraco profundo. São ao todo 333 níveis sobrepostos e, em cada um deles, vivem dois reclusos que precisam empreender uma luta desumana pela sobrevivência. A comida é oferecida em uma espécie de plataforma, que passa em todos os níveis, mas que não chega com alimentos a todos os níveis abaixo. É preciso que se faça algo para convencer os habitantes do *Poço* de que é necessário pensar e agir coletivamente para que todos

possam se alimentar. Portanto, não há outra maneira de conseguir isso sem o poder da argumentação pelo diálogo.

No enredo, há um diálogo travado entre as personagens Baharat e Sr. Brambang, considerado um homem sábio, que ilustra bem o princípio da argumentação que vimos discutindo, amparado nos postulados de Amossy, Perelman e Olbrechts-Tyteca. No diálogo, Sr. Brambang questiona o método empregado por Goreng e Baharat para convencer os habitantes do *Poço* a consumir apenas o necessário, de maneira que todos pudessem ter acesso à comida. Eis o diálogo:

Baharat: Perdão, senhor.

Sr. Brambang: Parem os dois agora mesmo. Estão pisando na comida, estúpidos. [...] E você não aprendeu nada do que eu te ensinei?

Baharat: Senhor, nós estamos tentando levar alimento para todos os níveis.

Sr. Brambang: Isso é muito bom. Muito bom, mas a educação é o principal. Convencer antes de vencer.

Baharat: E se não convenceremos?

Sr. Brambang: Então bate, mas primeiro diálogo (GAZTELU-URRUTIA, 2019, min. 69).

A metáfora representada pelo filme referido, sobretudo o trecho citado, vale para ratificar que, como postula a Nova Retórica, argumentar é um ato discursivo, que se efetiva na troca dialógica de que participam o orador ou escrevente e o ouvinte ou leitor. A força e o efeito persuasivos são extraídos do signo linguístico usado na interação entre os interlocutores, logo distantes da violência física. Argumentar, neste caso, é, antes de tudo, mobilizar a linguagem para persuadir em favor do que se percebe como válido ou como verdade a ser propalada a fim de obter a adesão do público ouvinte ou leitor, mas sem considerar o outro como inimigo ou passível de eliminação.

Com efeito, a essência da argumentação é o embate de pontos de vista que acontece pela linguagem no plano dialógico

interacional. Nesse contexto, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 524) destacam que “Por mais imprecisas que sejam as condições em que se desenvolvem os fenômenos de interação, são eles contudo que determinam em grande parte a escolha dos argumentos, a amplitude e a ordem da argumentação”, porque o sujeito vai amalgamando seu discurso na medida em que dialoga com o público a quem deseja influenciar.

O diálogo, seja estando próximos os argumentadores, seja não, deve ser o recurso basilar da argumentação. Para Petrilli (2013, p. 55):

O diálogo não é somente diálogo cognitivo, muito menos só um diálogo com a finalidade de obtenção do conhecimento da verdade: diálogo não é somente um meio para chegar ao conhecimento. [...] o diálogo responde a uma dimensão vital dos signos, a uma exigência de vida que encontra o próprio sentido no inevitável entrelaçar-se da vida do eu com a vida do outro, no inextricável emaranhado de corpos – esse é o dialogismo.

A evidência desse diálogo, empreendido pelos sujeitos em processo de argumentação, possibilita reconhecer o posicionamento do outro e, assim, construir argumentos buscando a persuasão. Sobre essa questão Amossy (2011, p. 131) diz:

[...] considero que o discurso em situação comporta em si mesmo uma tentativa de fazer ver as coisas de uma determinada maneira e agir sobre o outro. A posição contrária não precisa ser apresentada na íntegra, na medida em que a palavra é sempre uma resposta à palavra do outro, uma reação ao dito anterior que ela confirma, modifica ou rejeita.

A presença de discursos contraditórios é recorrente na realidade, sobretudo nos enunciados argumentativos. Nessa arena de conflito, os discursos, por vezes, colidem e dessa ocorrência surgem outros argumentos a partir dos quais se consolida a nova retórica. O embate discursivo presente na argumentação faz todo sentido se se considerar que ele é construído pelo signo verbal que

é ideológico, logo o conteúdo do diálogo também o será. Essa questão encontra sustentação no que escreveram Arena e Pastorello (2019, p. 85), ao afirmarem que:

Nesse mundo tenso é que se manifesta o jogo de forças de linguagem em que se batem as forças que tentam manter suas posições conservadoras e as que lutam para corroê-las: trata-se do embate de forças centrípetas e centrífugas analisadas por Bakhtin.

Esse entendimento vem ao encontro do que escreveu Amossy (2018, p. 178) ao postular que:

A argumentação se sustenta tanto pelo que diz com todas as letras quanto por aquilo que leva a entender. [...] Na perspectiva argumentativa, atuam ainda mais: o alocutário adere à tese na medida em que dela se apropria no movimento em que ele a reconstrói.

O diálogo presente na dinâmica argumentativa favorece a participação dos leitores que, de algum modo, passam a ser construtores do discurso a que têm acesso no ato de leitura. Isso é possível devido ao caráter dialógico-construtivo da linguagem, que está em atividade constante na interação verbal, oral ou escrita, desenvolvida pelos falantes e escreventes em diálogo, como destaca Petrilli (2013, p. 54): “O diálogo é diálogo entre vozes – vozes não monológicas e íntegras, mas inteiramente dialógicas e divididas”. O processo de construção da argumentatividade ocorre pelo diálogo entre discursos orais ou escritos.

### **A presença da analogia na construção da argumentatividade**

Outro expediente usado para construir argumentos é a analogia (ou comparação). O orador ou escrevente pode recorrer a exemplos já consolidados e plenamente conhecidos pelos interlocutores para sustentar sua tese sobre um assunto, conferindo ao seu ponto de vista o mesmo valor contido no evento ou objeto

do qual procede a analogia. O valor argumentativo da analogia reside na evidência de estruturas, cuja fórmula seria: A está para B, assim como C está para D. Isso posto, pode-se argumentar que, por se tratar de uma forma fixa, eminentemente ligada ao conceito de lógica, o recurso da analogia se distancia da perspectiva da argumentação no discurso. No entanto, no diálogo do qual todos participam, seja como criadores, seja como receptores, há espaço para o raciocínio lógico, uma vez que ele também se insere no uso efetivo da linguagem.

Esse entendimento de considerar a analogia um recurso argumentativo encontra guarida em duas razões. A primeira refere-se à afirmação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 434) segundo a qual “Todo estudo global da argumentação deve, pois, incluí-la enquanto elemento de prova”. A segunda por se tratar de um expediente linguístico de fácil construção usado para atingir a adesão dos ouvintes ou leitores.

Como exemplo, imaginemos que uma pessoa esteja discutindo o ensino religioso oferecido pela escola. Como argumento, pode usar uma analogia referindo-se ao Estado laico. Ora, se o Estado é laico, e a escola é um ente desse Estado, a conclusão a que se chega é que não faz sentido o ensino religioso na escola. Ao usar o artifício argumentativo da analogia, o sujeito põe em par de igualdade o Estado, que é laico, e a Educação que deve seguir o mesmo preceito de laicidade. Tem-se, portanto, clarificado o esquema em que C = Educação está para D = Estado laico, como A = Estado está para B = laico. A tese nessa perspectiva argumentativa, segundo Amossy (2028), é desenvolvida por meio da analogia, manifestada na aproximação do Estado que é laico e a Educação que, também, deve ser laica, para persuadir o leitor.

Outro exemplo do uso da analogia na construção argumentativa se percebe na letra da música “Como os nossos pais”, composta por Belchior, transcrita abaixo:

## Como Nossos Pais

Não quero lhe falar, meu grande amor  
De 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  
Por isso cuidado, meu bem  
Há perigo na esquina  
Eles venceram e o sinal está fechado pra nós  
Que somos jovens  
Para abraçar seu irmão  
E beijar sua menina na rua  
É que se fez o seu braço  
O seu lábio e a sua voz  
Você me pergunta pela minha paixão  
Digo que estou encantada como uma nova invenção  
Eu vou ficar nesta cidade, não vou voltar pro sertão  
Pois vejo vir vindo no vento cheiro de nova estação  
Eu sinto tudo na ferida viva do meu coração  
Já faz tempo, eu vi você na rua  
Cabelo ao vento, gente jovem reunida  
Na parede da memória  
Essa lembrança é o quadro que dói mais  
Minha dor é perceber  
Que apesar de termos feito tudo o que fizemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Como os nossos pais  
Nossos ídolos ainda são os mesmos  
E as aparências não enganam, não  
Você diz que depois deles  
Não apareceu mais ninguém  
Você pode até dizer que eu tô por fora  
Ou então que eu tô 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 sempre vem  
Hoje eu sei que quem me deu a ideia  
De uma nova consciência e juventude  
Está em casa guardado por Deus  
Contando o vil metal  
Minha dor é perceber  
Que apesar de termos feito tudo, tudo, tudo, tudo o que fizemos  
Nós ainda somos os mesmos e vivemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Como os nossos pais

*Composição: Antonio Carlos Belchior.*

*Disponível em: <https://www.lettras.mus.br>. Acesso em julho de 2022.*

No texto musical, há comparação explícita entre a vida dos jovens atualmente e a outrora vivida pelos pais. O trecho “eles venceram, e o sinal está fechado prá nós, que somos jovens” evidencia tal relação. Essa analogia por um momento parece não ter sentido argumentativo, pois há em seu sentido uma contradição já que que “o sinal está fechado prá nós, que somos jovens”, mas, a verdade, essa dúvida do valor persuasivo do fragmento musical se esvai quando se considera o que está explícito no título “Como nossos pais”. O leitor é envolvido numa fórmula segundo a qual o sinal pode estar fechado e “que há perigo na esquina”, mas, se “eles venceram”, aliado à força comparativa da conjunção “como”, do título, vencerão os que lutam no tempo presente, neste caso, os jovens. A analogia entre a vida dos pais, que venceram, com a dos jovens reforça a tese de que, mesmo que haja empecilhos, mesmo que “o sinal” esteja aparentemente “fechado”, é possível vencer, como os pais.

A construção argumentativa: A = nossos pais e B = venceram, é usada como motivo persuasivo para que o leitor reconheça que, C = jovens, mesmo com D = sinal fechado, também podem vencer. Essa analogia permite compreender melhor a relação entre o êxito que os pais alcançaram com o dos jovens que está por vir, e, ainda,

reforça a tese segundo a qual viver o presente, como fizeram os pais quando eram jovens, é conduta necessária e socialmente reconhecida para alcançar êxito.

O uso da analogia no processo de construção argumentativa leva o interlocutor/es (o leitor ou ouvinte) a chegar a uma conclusão. A relação estabelecida pela analogia não prova, mas provoca reflexões que podem levar o outro aceitar a tese inicialmente apresentada. Amossy (2018, p. 178) afirma que essa estratégia deixa o interlocutor construir seu entendimento, uma vez que “A argumentação se sustenta tanto pelo que diz com todas as letras quanto por aquilo que leva a entender” e que “é por meio das aproximações efetuadas pela analogia que se manifesta e se desenvolve a tese do autor” (AMOSSY, 2018, p. 158).

A letra musical, ao aproximar duas gerações que, apesar de ocupar o mesmo espaço temporal, são diferentes, mas uma serve de modelo para a outra, denota que a mensagem persuasiva oriunda da analogia é que se os pais venceram, eles, os jovens, também podem vencer.

## **Conclusão**

A argumentação no discurso, como propõe a nova retórica, difere da argumentação clássica. Enquanto a primeira se sustenta no uso efetivo da linguagem e nas possibilidades significativas que ela proporciona, a segunda depende da dimensão da lógica e dos aspectos dedutivos.

Este texto considerou os aspectos social, interacional e dialógico da linguagem como imprescindíveis no processo de construção da argumentação. Evidenciou que os argumentos são construídos a partir das trocas discursivas criadas por sujeitos em diálogo. Assim, defende a tese segundo a qual o ato de argumentar é tecido no próprio discurso construído por sujeitos em interação linguística. Argumentar, nesse sentido, é um modo de agir sobre o outro pelo diálogo e, ao mesmo tempo, ser influenciado pelo discurso do outro. Pela linguagem, pode-se atingir o outro e, de



alguma forma, convencê-lo ou provocar-lhe algum tipo de sentimento ou reflexão.

Isso posto, é possível afirmar que quem se propõe a estudar a argumentação, seja para construí-la, visando a persuadir ouvintes ou leitores, seja para ensiná-la a outros, não pode refutar ou negligenciar fazê-lo fora do discurso criado por interlocutores em diálogo. O enunciado falado ou escrito por um atinge o outro, que cria novo enunciado a partir do recebido, seja concordando com ou refutando a tese apresentada. Nessa arena constitutiva de significados presentes nos argumentos são tecidos os modos de conceber e entender a realidade e a própria vida.

## Referências

ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B. Mikhail Bakhtin: rastros de vida, rastros de obras. *In* **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos: livro III** / Roberto Valdés Puentes / Andréa Maturano Longarezi, organizadores. Uberlândia, MG. Edufu e Paco Editorial, 2019.

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. – 8. ed. Ateliê Editorial: São Paulo, 2009.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Trad. Angela Maria da Silva Corrêa (*et al*). São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, R. **Argumentação e Análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares**. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p 129-144, 2011.

BAKHTIN, M. (1895 – 1975). **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 1ª ed., 2016.

BELCHIOR, A. C. **Álbum Alucinação**, de 1976. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/>. Acesso em julho de 2022.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2ª ed. Revisada – São Paulo: Summus, 2012.

- FIORIN, J. L. Argumentação e discurso. **Bakhtiniana**. São Paulo, Número 9 (1): 53-70, Jan./Jul. 2014.
- PERELMAN, C. **Tratado da Argumentação** – a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PETRILLI, S. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- Poço, O. Direção: Galder Gaztelu-Urrutia. Espanha. Netflix. Duração: 94 min. Ano: 2019
- VOLÓCHINOV, V. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.
- VOLÓCHINO, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 1ª ed., 2017.



9.  
**UM ENUNCIADO, VÁRIOS DISCURSOS:  
RELAÇÕES DIALÓGICAS EM UMA  
PROPAGANDA DA CHEVROLET**

Laiza Luz Martins Sant'Ana  
Maria Emília Novaes dos Santos  
Priscila Aline Rodrigues Silva  
Quézia Mary da Silva Reis  
Rosangela Zimmer  
Simone de Jesus Padilha

**Introdução**

O Feminismo, empoderamento feminino, é um movimento social que reivindica a igualdade entre homens e mulheres. Não significa que esse movimento tenta instituir a superioridade das mulheres sobre os homens. Destacamos que se manifestou a partir dos movimentos sociais que surgiram no período das revoluções liberais, inspirados nos ideais iluministas, tais como a Revolução Francesa e a Revolução Americana.

Na França, o teórico socialista Charles Fourier, no século XIX, registrou suas reivindicações em várias produções, e aqui elencamos o livro "Teoria dos Quatro Movimentos" (1808), segundo o teórico, o início para o desenvolvimento de nossa sociedade perpassava pela emancipação feminina. Fourier pretendia promover o seu sonho de uma sociedade justa e igualitária, com base na complacência que se versava nas premissas voltadas aos 'capitalistas esclarecidos' sintonizados com as ideias liberais. Ressalta-se que a Revolução Francesa, ocorrida em 1789, tinha como lema: "Liberdade, Igualdade, Fraternidade". Nesta época foi escrita a "Declaração dos Direitos do Homem e do

Cidadão”, entretanto, os direitos adquiridos se estendiam apenas aos homens, não abrangendo as mulheres.

Em resposta a esse documento, Olympe de Gouges, participante do movimento revolucionário, escreveu a versão feminina questionando os homens, reivindicando ações materiais para as mudanças, as quais contemplavam os direitos das mulheres. A autora fundamentou 17 artigos que fizeram parte da constituição francesa. Em séculos anteriores, a educação da mulher era voltada para ser uma boa dona de casa e não incluía direitos básicos, como aprender a ler e escrever. A voz da mulher era apagada nas leis, na política, nas decisões financeiras e familiares.

Era esperado socialmente que seu comportamento seguisse orientações consideradas de “boa conduta”, perpetuando a idealização feminina de pureza, prudência e passividade, limitando-se às atividades que pactuassem com a construção do gênero feminino. Em suma, as mulheres eram restritas à maternidade, aos trabalhos domésticos, à arrumação da casa e à cozinha. Como reprodutora, eram responsáveis pelos herdeiros do legado, sobretudo os homens. Nesse sentido, historicamente, a maternidade e a restrição aos trabalhos domésticos eram fatores que oprimiam as mulheres e não permitiam escolha, portanto, uma ideologia discursiva que lhes era imposta a partir do patriarcalismo e/ou machismo.

Historicamente, a desigualdade de gênero se perpetua em nossa sociedade, daí se justifica a mobilização de vários debates ao longo do tempo, visando a equidade de direitos das mulheres em relação aos homens. A Bíblia Sagrada retrata vários enunciados que remontam a discursos opressores, degradantes e absolutamente machistas, a exemplo do papel de Eva como pecadora que não seguiu o que foi determinado, como também outras mulheres que sofreram e foram castigadas. A Bíblia Sagrada registra que:

A mulher aprenda em silêncio com toda a submissão. Pois não permito que a mulher ensine, nem tenha domínio sobre o homem,

mas que esteja em silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva (I TIMÓTEO 2:11-13).

Desse modo, percebemos a cristalização de enunciados que versam pela submissão e obediência femininas, valorando a ideia da mulher enquanto propriedade do homem. Na contramão desse discurso, percebemos que Beauvoir (1980, p. 30) complementa:

A superioridade masculina é esmagadora: Perseu, Hércules, Davi, Aquiles, Lançarot, Duguesclin, Bayard, Napoleão, quantos homens para uma Joana D'Arc; e por trás desta, perfila-se a grande figura masculina de São Miguel Arcanjo! [...] Eva não foi criada para si mesma e sim como companheira de Adão, e de uma costela dele; Rute não fez outra coisa senão encontrar um marido. Ester obteve a graça dos judeus ajoelhando-se diante de Assuero, e ainda assim não passava de um instrumento dócil nas mãos de Mardoqueu; Judite teve mais ousadia, mas ela também obedecia e sua proeza tem um vago sabor equívoco: não poderia compará-la ao triunfo puro e brilhante do jovem Davi. As deusas da mitologia são frívolas ou caprichosas e todas tremem diante de Júpiter; enquanto Prometeu rouba soberbamente o fogo do céu, Pandora abre a caixa das desgraças.

As contribuições expressas pelos estudos de Beauvoir (1980) nos autorizam a pensar que, em boa parte da história da humanidade, as mulheres não contaram com igualdade de direitos, independentemente da cultura da vitimização, a exclusão social e o desrespeito foram ofertados gratuitamente ao público feminino. A filósofa Judith Butler fez uma declaração de extrema importância sobre a discussão acerca da presença feminina nas várias áreas sociais. A autora é taxativa ao dizer que não basta fazer indagações sobre as políticas de poder e opressão reproduzidas nas instituições onde as mulheres buscam espaço para sua emancipação. Ela ainda afirma:

Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das 'mulheres', o sujeito do feminismo,

é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação (BUTLER, 2003, p. 19).

A visão de Butler é de suma importância, haja vista que o espaço político não é um espaço conquistado recentemente, no entanto, deve haver rompimentos e transformações. Nessa perspectiva, o outro, frente a esta quase apropriação, perde a sua inviolabilidade, o seu encarceramento, seu espaço onde reproduz discurso de poder; torna-se uma diferenciação do outro ou perde sua identidade, transformando-se em um “nós”. Buscar liberdade no lugar do outro é uma ação com dificuldades e efeitos muito específicos.

Butler (2003, p. 20) prossegue dizendo que isso deve acontecer:

Se alguém ‘é’ mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços pré-definidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas.

Assim, deve-se pensar em um espaço optativo de construção de novos cenários embasados nos novos acordos de convivência, vivência e modelos de tomada de decisão que, no decorrer do tempo, apagaram os antigos espaços, os quais enfraqueceram gradualmente como excrescências ou tradições sem poder.

Na contemporaneidade, percebemos que persiste a insatisfação com relação à submissão que delimitava o espaço doméstico como o único lugar designado às mulheres, o que impulsionou os movimentos sociais feministas, que resultaram no direito de frequentar as escolas, na escolha matrimonial, no direito ao voto e na inserção da mulher no mercado de trabalho.

A aquisição dos direitos não é linear em todas as culturas, não é definitiva e não acontece de forma simultânea em todo o mundo. Basta observar o que aconteceu no Afeganistão no ano de 2021,

quando o governo reacionário orquestrado pelo Talibã tomou o poder na maioria das cidades afegãs e determinou a retirada imediata das mulheres em determinadas funções e postos de trabalho.

Assim, podemos compreender, através da breve análise histórica feita, que as diferenças são prejudiciais para o bom convívio em sociedade, não somente para as mulheres, apesar de serem as que mais sofreram ao longo da história.

Em atenção ao fato de serem protagonistas ativas da construção da história humana e da nossa atualidade, acredita-se que a solução para o problema social contra o feminismo consiste em diminuir paulatinamente as desigualdades, promovendo discussões e inserindo fortemente leis e políticas públicas com intuito de ajudar o Estado no desenvolvimento de valores morais para o bem de todos, sem que haja distinções.

Nesta vertente, este artigo objetiva analisar os enunciados verbais e extraverbais apresentados pelo gênero discursivo propaganda, bem como contextualizar a relevância das estratégias utilizadas para os meios de comunicação aos quais esta propaganda se vinculou. O presente trabalho identificou o conteúdo temático, estilo e forma composicional da propaganda dispostos no filme divulgado como uma peça publicitária pela Chevrolet.

A metodologia de análise desenvolvida parte das relações dialógicas estabelecidas entre as pesquisadoras, o filme, a teoria bakhtiniana e as questões que versam acerca do feminismo como pauta de resistência e luta coletiva. Os teóricos que ancoram a presente discussão são BAKHTIN (2003, 2015), BRAIT (1997), BUBNOVA (2011), CHARAUDEAU (2006) FIORIN (2018), KNOLL (2013), VOLÓCHINOV (2018).

Na primeira seção, apresentamos de modo objetivo alguns preceitos importantes para a teoria bakhtiniana. Na segunda parte, discorreremos acerca da metodologia desenvolvida pela pesquisa, bem como reflete sobre a importância dos gêneros da esfera midiática para a contemporaneidade. Por sua vez, a terceira seção consiste na efetiva análise do filme em questão, com foco nas



relações dialógicas estabelecidas com a teoria bakhtiniana e a realidade vivida pelas mulheres brasileiras.

### **Ponto de partida para o estudo da dialogicidade**

Toda palavra é dialógica. Não importa a extensão de um enunciado, ele sempre estará respondendo a um discurso que nasce antes dele e ecoará vozes que o reafirmam, refutam, contradizem. Todo discurso se posiciona axiologicamente em relação a outro.

Portanto, o dialogismo é uma propriedade inerente ao discurso. Essa propriedade não está restrita à troca de turnos em uma conversa, de modo que até mesmo um monólogo se constitui dialogicamente. Mikhail Bakhtin parte da percepção das vozes sociais que conversam no interior de um enunciado, expressando diferentes pontos de vista. Para o autor:

O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. A concepção de seu objeto pelo discurso é dialógica. Com isso, porém, não se esgota a dialogicidade interna do discurso. Não é só no objeto que ela depara com o discurso do outro. Todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável (BAKHTIN, 2015, p.52).

Para Valentín Volóchinov (2018, p. 220), uma análise dialógica deve seguir uma ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua, a saber:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Ou seja, analisaremos a campanha publicitária como um gênero discursivo, com intencionalidade e construído com linguagem multissemiótica. Apresentaremos o discurso da campanha como um enunciado-resposta a uma ideologia do cotidiano presente na sociedade contemporânea. Por fim, analisaremos a construção discursiva dos enunciados não apenas em uma perspectiva linguística, mas considerando também a filmagem, a entonação e o contexto que compõem um todo enunciativo que altera e atribui novos sentidos a um único discurso, evidenciando suas relações dialógicas.

## **O Dialogismo**

O dialogismo marca as relações entre os indivíduos. Como descrito por Brait (1997, p. 98), “o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”.

De acordo com Knoll (2013, p. 77), “os discursos da publicidade, por estarem em uma relação contínua com a sociedade, culminam moldando, em certo grau, conhecimentos e crenças e, igualmente, têm seus efeitos sobre o organismo social e a vida comum”. Sendo assim, textos do gênero publicitário nos proporcionam vislumbrar essa teia social de reflexões e atitudes para novos horizontes e possibilidades. Knoll (2013, p. 79) discorre que o permanente diálogo entre indivíduos e sociedade se

Instaura pela linguagem na realidade da interação social. O princípio dialógico é ilustrado pela analogia bakhtiniana de que o locutor não é um Adão mítico, sua fala é repleta de discursos advindos tanto de seus interlocutores imediatos, quanto de um passado distante que, em uma dimensão cultural e sócio-histórica, interagem com ele. Nesse caminho, o indivíduo vai continuamente se engajando em atividades de linguagem, criando e recriando dizeres e, assim, entrelaçando discursos e sujeitos na infinita teia social.

As tramas dialógicas que estamos analisando são estabelecidas por algumas linguagens, ora verbal e/ou ora não verbal. Todo o cenário nos apresenta relações dialógicas ricas de significação, haja vista que, para Knoll (2013, p. 109), “Na teoria dialógica, a significação não é dada *a priori*, ela emerge a partir das tramas dialógicas que tecem a linguagem. O dialogismo não é somente textual, mas também cultural, pois as relações dialógicas são relações de sentido [...]”.

Do mesmo modo, a partir dessa teia discursiva, o enunciado é constituído por alguns elementos institucionais. Como afirma Knoll (2013, p. 109), “é dessa maneira que as instituições sócio-históricas e culturais, incluindo os meios de comunicação, a escola, a família e a vida cotidiana em geral influenciam sistema de crenças e comportamentos”.

Na opinião de Fiorin (2018, p. 26), os enunciados “[...] carregam emoções, juízos de valor, paixões...”. Nesse sentido, a frase “Ele é gay”, enquanto unidade de língua, é absolutamente neutra. Porém, quando se converte em enunciado, está impregnada de respeito ou de zombaria, de desdém ou de indiferença, de raiva ou de amor e assim sucessivamente.

Fiorin (2018, p. 28) exemplifica a representatividade presente nos enunciados:

[...] As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. [...] então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais [...].

Com isso, a partir da propaganda midiática em questão, percebemos o enunciado se desenrolando discursivamente nas vias das relações dialógicas que percorrem as inúmeras nuances comunicacionais. Como detalha Fiorin (2018, p. 30-31),

A proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignada, desconfiada, aprovada, reprovada, dubitativa, etc. Todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem.

Dessa forma, o dialogismo é marcado pelos discursos cotidianos trazidos pela propaganda midiática, que se inserem em uma arena de sentidos contraditórios. Ademais, as próprias enunciatórias atribuem múltiplos sentidos ao enunciado estudado simplesmente pela relação que estabelecem com o mundo. Quem enuncia revela uma cosmovisão, uma posição que responde a quem a antecede. Na visão de Bakhtin (2011, p. 348):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Mediante as complexidades que envolvem o uso da língua/linguagem, a investigação do elemento discursivo e dialógico dos enunciados enriquece a compreensão do sentido de um texto. Certamente que cada texto tem sua especificidade, contudo nesta pesquisa nosso olhar se voltou para a propaganda da Chevrolet, um evento individual e único. Como uma produção de autoria, destacam-se as relações dialógicas com outros contextos e o discurso bivocal existente.

De acordo com Bakhtin (2003, p.138), o discurso bivocal “Contém duas vozes, dois sentidos, ou duas expressões, um discurso que se insere ao personagem que fala e ao autor”. Isto

quer dizer que, ao realizar uma leitura, seja na linguagem verbal ou não, pode haver interferências de um discurso que vem de fora. Consequentemente, ele sinalizará uma nova leitura, dependendo da intencionalidade do enunciado. Embora não haja demarcações, a presença do outro mostra a intenção do autor. Desse modo, as palavras alheias são incorporadas aos nossos discursos obtendo novas refrações, que “[...] são revestidas inegavelmente de algo novo, da nossa compreensão, e da avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2015, p.223).

### **Textos Publicitários: Um gênero Discursivo**

Num primeiro olhar, vamos conceituar o texto publicitário como sendo uma produção textual com o objetivo de chamar atenção de potenciais consumidores quanto a um produto ou serviço, persuadindo-os a comprá-lo. Por analogia, podemos entender que uma propaganda difundida nas mídias fabrica informação dentro de uma visão social do mundo. No entanto, toda expressão-enunciação será determinada pelas condições reais da enunciação em questão e pelo produto do meio em que está inserido.

O objeto aqui analisado possui como fio condutor o olhar discursivo do uso da linguagem dentro de um texto publicitário e a forma como a bivocalidade se materializa. De acordo com o texto na BNCC (2018), trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, vender um produto e ou vender uma ideia. Bakhtin (2003, p. 262) assegura que é necessário ter um entendimento básico sobre gêneros discursivos:

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

Para Bakhtin (2003, p. 266) o gênero do discurso se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Considera três elementos básicos que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Ademais, Bakhtin subdivide os gêneros em duas categorias: os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexos).

Nesta análise, vamos dar ênfase ao texto publicitário por sua função comunicativa que estabelece uma relação direta com o leitor e por utilizar diferentes recursos linguísticos para criar laços e convencer o interlocutor/receptor a comprar não apenas o produto, mas também a ideia inserida.

Neste artigo, a propaganda foi analisada do ponto de vista das relações dialógicas. Conforme a teoria bakhtiniana, todo enunciado exige uma ação responsiva. Assim, precisamos compreender o querer-dizer de seu autor, uma vez que não existe um enunciado isolado. Ademais, Bakhtin (2003) enfatiza que sempre se deve considerar os aspectos sócio-históricos e dialógicos que definem a produção, a circulação e a recepção dos gêneros, de modo a compreender cada enunciado como todo discursivo.

A campanha publicitária da Chevrolet divulga um veículo SUV. De acordo com o *site* Notícias Automotivas (online), "a sigla SUV significa *Sport Utility Vehicle*, ou veículo utilitário esportivo. O termo original vem da sigla para *Suburban Vehicle*, ou veículo urbano" (FURLANI, 2022). Segundo o artigo *O que são carros SUV? (Veja o significado e 8 exemplos)* (online), esses veículos são espaçosos e amplos, comportando mais malas e passageiros que veículos convencionais. Se carros tradicionalmente já não são considerados assunto de mulher, quando este signo está atrelado a outro também considerado como masculino, essa ideia é reforçada.

E é esse pensamento que a marca se propõe a problematizar a partir do filme *Pilotas*, estrelado por mulheres reconhecidas pela sua atuação profissional no Brasil. Em entrevista ao *site* *Grandes Nomes da Propaganda*, a Gerente de *Marketing* de Conteúdo na General Motors da América do Sul, Paula Saiani, afirma:

A frase ‘Carro é coisa só de homem’ é um exemplo do que queremos desmitificar nessa nova fase da nossa comunicação. As mulheres também adoram automóveis, principalmente os SUVs, pelo porte, posição de dirigir e espaço interno. O Chevrolet Tracker, SUV mais completo da categoria, é o veículo ideal para quem não precisa justificar nada para ninguém e tem tudo a ver com essa autonomia feminina e com o restart em conceitos ultrapassados.

A partir do que afirma Saiani, podemos considerar que o conteúdo temático do filme em análise trata dessa capacidade feminina de ocupar o espaço que deseja: tanto em um automóvel, quanto na profissão. Sinalizar a equidade dos direitos, seja desempenhando o seu papel dentro do seu lar, seja em sua jornada de trabalho como profissional de carreira, indubitavelmente, comprova que a mulher tem uma participação efetiva na sociedade da qual é membro.

Ademais, a forma composicional da propaganda se constrói a partir do questionamento da narrativa de que lugar de mulher é pilotando “fogão”, ou seja, trabalhando em casa, comandando o lar. O filme traz discursos que confrontam essa ideologia dominante.

O estilo do filme, por sua vez, é marcado pela gravação em formato de *looping*. Este signo é utilizado na aviação para descrever os movimentos circulares de um avião na direção vertical. Além disso, em um contexto de linguagem de programação, o mesmo signo se refere a repetição incessante de um comando. Assim, vemos no filme cenas, falas e movimentos que se repetem nessa estrutura de *looping*. A câmera gira em movimentos circulares várias vezes. Também temos a imagem de círculos aparecendo do início ao fim: volantes, rodas, botões redondos, onda em formato espiral, a boca do fogão, a frigideira, os óculos arredondados da cozinheira Paola Carosella. Todos esses elementos desenham na mente do espectador a acrobacia aérea.

Assim, ao mesmo tempo em que a gravação em *looping* dialoga com o universo da aviação que dá nome à campanha publicitária,

também se conecta à repetição de narrativas de mulheres bem-sucedidas e do enunciado “Pilotar fogão?”. Outrossim, esse signo ainda reflete o símbolo circular que vemos em *softwares* de computadores e telefones em processo de reinicialização, dando materialidade simbólica ao título da campanha.

### **#Restart# Ideias**

A campanha publicitária do novo Suv Tracker da Chevrolet (2021) evidencia os papéis da mulher na sociedade atual, principalmente incentiva o empoderamento feminino, bem como assume a missão de sensibilizar e educar a sociedade sobre questões de igualdade de gênero e suas intersecções.

Protagonizada por grandes mulheres, como a *chef* Paola Carosella, a surfista Yanca Costa, a diretora-executiva de engenharia global de chassis da GM Fabíola Rogano, a piloto de avião Helena Lacerda, e a médica Andrea Ortega, a campanha incentiva um *#RestartIdeias*. O termo em inglês que dá nome à campanha já anuncia sua proposta: reiniciar ideias. O signo reiniciar por si só já dialoga com uma série de significados no meio social. De acordo com o Priberam, dicionário *on-line* da língua portuguesa, reiniciar tanto apresenta o sentido de recomeçar, quanto de reinicializar o estado de funcionamento de um programa ou sistema. Nesse sentido, podemos afirmar que o anúncio propõe um novo começo para ideias antigas, uma reconfiguração em formas - ultrapassadas, talvez - de pensar e se posicionar diante da vida.

Outrossim, a partir da expressão “Vai Pilotar Fogão”, dois posicionamentos, ou seja, duas vozes machistas são enunciadas: I) lugar das mulheres é no fogão; II) mulheres são más condutoras de veículos. Esses posicionamentos são familiares para muitas de nós. Eles não apenas materializam a crença social de que dirigir não é uma atividade destinada a mulheres, como também limitam seu campo de atuação na sociedade. Assim, quem enuncia é a voz que se beneficia do machismo, é quem tem interesse em sustentar essa (super)estrutura desigual entre gêneros.



Nesse sentido, a campanha publicitária *Restart Ideas* é uma resposta a discursos sobre o feminino que circulam em diferentes esferas sociais e que tratam, sobretudo, dos lugares que as mulheres podem (ou não) ocupar na sociedade. A forma como esse objeto de estudo compreende e apresenta a mulher estabelece relações dialógicas tensas e contraditórias com ideias já consolidadas no cerne social sobre o feminino.

Logo, as mulheres que agem nessa campanha respondem inteiramente aos discursos que as precedem. Seus corpos - brancos, negros, estrangeiros - suas carreiras; sua história; sua entonação: tudo comunica. A existência de cada uma delas, *per si*, é uma resposta à ideologia que apregoa que o lugar reservado às mulheres é apenas o lar, a família, o cuidado. Elas abalam as forças centripetas da sociedade patriarcal na medida em que suas vidas fogem dos limites por ela estabelecidos.

Esse enunciado dialoga com diversos outros discursos sobre a mulher que há muito tempo reverberam no imaginário social e que ainda questionam a capacidade da mulher de executar determinadas tarefas: “mulher no volante, perigo constante”, “Lugar de mulher é na cozinha/tanque” etc. Todos esses enunciados contribuem para a consolidação de uma figura feminina restrita ao lar. Elas limitam os lugares que mulheres podem não apenas ocupar, mas principalmente comandar. Ao mandar uma mulher pilotar fogão, um homem faz diversas afirmações veladas: que mulheres não servem para pilotar meios de transporte; que seu lugar é na cozinha, servindo a família; e que elas não servem para ocupar posições de liderança, tais como o volante e até mesmo gestão de negócios.

Com apenas dois enunciados principais, a campanha estabelece um jogo de sentidos que evidencia que um discurso se constrói a partir de elementos que extrapolam o texto e que muitas vezes são ignorados pela linguística tradicional. Por isso, este artigo utiliza a Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo para fazer compreender o todo discursivo dessa campanha e marcar as

tensões discursivas existentes sobre o ser mulher na contemporaneidade.

Valentin Volóchinov (2018, p. 213) argumenta que esses “sistemas ideológicos formados - a moral social, a ciência, a arte e a religião - cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano”. Para ele, a ideologia do cotidiano é composta de “todo o conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente a elas [...]. É o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo o nosso ato, ação e estado ‘consciente” (idem).

A partir dessa perspectiva, podemos compreender esses discursos acerca da mulher como crenças construídas sobre o feminino a partir de uma história que restringe a atuação feminina ao lar. Essas ideologias se consolidam, inclusive, tendo em vista que a primeira mulher a possuir uma Carteira Nacional de Habilitação no Brasil conseguiu esse grande feito apenas em 1932. Isso é muito recente do ponto de vista histórico e contribui para alimentar a ideia de que mulheres não dirigem bem.

Na contramão dos discursos populares, o que as pesquisas mostram é que mulheres se envolvem menos em acidentes automobilísticos que homens. De acordo com o Anuário de Acidentes de Trânsito do Detran - MT, os homens lideram os acidentes de trânsito no estado. Em 2016, 70% dos envolvidos em acidentes eram homens e apenas 29% eram mulheres. A disparidade que se manteve alta nos anos seguintes: em 2017, 68% dos envolvidos eram homens e 31% eram mulheres; em 2018, 64% eram homens e 35% mulheres; em 2019, 63% eram homens e 36% mulheres e, o dado mais atual aponta que em 2020, 66% dos implicados em acidentes eram homens enquanto 33% eram mulheres. Levantamentos de outros estados confirmam a tendência feminina a ter maior cautela na direção de veículos:

Em outro estudo, realizado pelo Detran - SP, os dados apontam que os homens são os que mais se envolvem em acidentes de trânsito, sendo também maior dentre as vítimas. Conforme o Infosiga SP, em 2020, 122 mulheres se envolveram em acidentes, contra 1.812

homens, percentual 16 vezes maior. A situação se repete quando comparado a acidentes com vítimas. E esses dados são históricos, se repetindo ao longo dos anos.

Ainda conforme o estudo, 94% dos acidentes fatais, são ocasionados por falha humana, sendo as atitudes do condutor cruciais para isso. O que difere os homens das mulheres não se trata de nenhum fator biológico, mas sim de vários aspectos socioculturais, onde naturalmente as mulheres tendem a ser mais cautelosas. (On-line)

Nesse sentido, os enunciados questionam a capacidade feminina de guiar automóveis se alimentam apenas da estrutura patriarcal da sociedade, de modo que não se sustentam na realidade. Consoante Volóchinov (2018, p. 213-214),

Uma obra ideológica existe apenas para essa percepção que se realiza na linguagem da ideologia do cotidiano. A ideologia do cotidiano insere a obra em uma dada situação social. A obra passa a ser ligada a todo o conteúdo da consciência e é percebida apenas no contexto dessa consciência atual. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência.

Se substituirmos a ideia de obra por discurso, teremos os discursos supracitados sobre o feminino como produto de uma sociedade que cerceia os espaços ocupados por mulheres. Ainda há pouca representatividade feminina em posições de comando em nosso país, que supervaloriza uma figura feminina “bela, recatada e do lar”.

Para desconstruir essa ideia, cinco mulheres brasileiras respondem a esses discursos na campanha publicitária *Restart Ideas* mostrando, com apenas uma frase, que o lugar da mulher é onde ela quiser. Cada fala constituiu um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva.

As personagens no vídeo circulam no âmbito da linguagem e constituem elementos sociais e históricos que têm poder de conferir significados reais. Todas elas repetem um mesmo enunciado-

resposta: “Pilotar fogão?”. Apesar de utilizarem as mesmas palavras, cada mulher enuncia uma mensagem diferente. A entonação, o conjunto de linguagens não-verbais e até mesmo a vivência de cada mulher atribui um novo sentido a essa frase. De acordo com Volóchinov (2017, 236), “Não existe enunciado sem avaliação. Todo enunciado é, antes de tudo, uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia”.

A propaganda começa com a personagem Helena Lacerda, piloto de voos comerciais de uma Empresa Aérea renomada no contexto brasileiro, dirigindo uma SUV Chevrolet Tracker. No vídeo, o veículo transita em uma rua arborizada, no topo da imagem aparece a escrita em caixa alta “ASSUMA A DIREÇÃO”. A partir da bivocalidade existente, subentende-se que o objetivo da propaganda expressa e exige poder e igualdade de gêneros. Quando, mesmo com o trânsito parado, a mulher para o carro diante de uma placa de Pare antes de uma faixa de pedestre, uma voz de homem, irritada, grita do veículo de trás: “Ô, vai pilotar fogão!”.

A construção sintática da frase é imperativa. É um mando, uma ordem, uma exigência iniciada por uma interjeição grosseira. Sua entonação demonstra irritação. Sua conjugação gramatical é imperativa, cujo verbo utiliza a forma irregular *vai*. A voz masculina que grita reproduz a carga ideológica do falante, que se beneficia do sistema patriarcal e o reforça.

Aqui, o enunciador marca a sua posição de poder diante do interlocutor, visto que não há diálogo anterior entre os dois, não há marcas de polidez: a interação já se inicia como uma ordem. O verbo no infinitivo, *pilotar*, apresenta um discurso bivocal. Ao mesmo tempo em que remete ao controle de veículos como avião, carro, moto ou caminhão, é ressignificado com o objeto fogão.

Ao ouvir o comando masculino, a câmera mostra a piloto Helena Lacerda refletindo no retrovisor com um sorriso debochado. Ela se vira, encara a câmera com uma postura imponente e questiona “Pilotar fogão?”, e a imagem do vídeo gira

em direção ao céu, reconstruindo o cenário no qual a pilota se encontra dentro da cabine de uma aeronave.

Seguindo os preceitos de Mikhail Bakhtin (2003), as relações dialógicas podem ser percebidas no sentido semântico, enfatizando a construção “lugar de mulher é onde ela quiser”. Para interpretar a propaganda esteticamente, é necessário conduzi-la para o contexto moral e educacional. A cor vermelha da placa Pare representa um ícone, sendo que o ícone pode ser transgressor em relação à perspectiva do leitor, ele é reflexo de quem olha. Ademais, o ícone é a afiguração de alteridade.

Na propaganda, percebemos o discurso bivocal na palavra Pare - faixa de pedestres, como também o Pare em relação às desigualdades de gêneros, refratando as diversas intenções e posições das autoras frente à realidade. Se o lugar da mulher é onde ela quiser, a personagem Helena Lacerda dialoga com estadunidense Amelia Earhart, primeira pilota de avião mulher e grande representante da luta feminista no século passado.

A próxima personagem do filme "Pilotas", a médica Andrea Ortega Gimenez dialoga com a ciência, uma vez que o contexto social atual apresentou relações conflitantes associadas à vacina e ao tratamento do coronavírus. Todos testemunhamos o negacionismo à ciência em oposição às evidências científicas, sustentados por discursos conspiratórios, sem aprofundamento, favorecendo disputas ideológicas de interesses políticos.

Ao dar continuidade ao filme com a Dra. Andrea Ortega Gimenez, a câmera captura a ação da personagem entrando no carro, demonstrando uma postura de “controle do seu próprio destino”. Antes de dar partida no carro, vira para a câmera dizendo: “Pilotar Fogão!”, de modo que a linguagem extraverbal analisada nesta cena demonstra que as mulheres podem pilotar o que bem entenderem, inclusive um fogão, se assim quiserem. Logo, a médica é lembrada do seu compromisso de trabalho e segue como uma “Pilota” para a cirurgia que vai realizar com a sua equipe, ao final quando tira o avental demonstra uma satisfação de missão cumprida.

A cirurgiã é graduada em medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo desde 2014. Médica dermatologista na clínica Alta Casa e no Hospital Albert Einstein. Também atua no Hospital Santa Casa de São Paulo e no Hospital Samaritano.

Em um depoimento, a Dra. Andrea Ortega Gimenez compartilha suas experiências como estudante e profissional declarando: “Lembro-me de ter pensado: se eu fizer o curso de Medicina, vou fazer diferença para alguém, vou fazer diferença na vida de algumas pessoas, e aquilo me encantou muito. Então, quando finalmente eu entrei na Faculdade de Medicina da Santa Casa, foi um sonho realizado” (*On-line*)<sup>1</sup>

A reforma Leônidas de Carvalho, aprovada em abril de 1879, alterou algumas normas para o ingresso ao ensino superior no Brasil. Dentre elas, autorizou a matrícula de mulheres nas escolas superiores, o que representou um grande avanço ao movimento feminista no Brasil.

Dessa forma, uma jovem com apenas 17 anos, em 1884, realizou sua matrícula no curso de medicina, como o nome de Rita Lobato Velho Lopes, natural da Província de São Pedro, do Rio Grande do Sul, sendo a primeira mulher diplomada em medicina em uma faculdade brasileira.

Como descrito, na reportagem de uma página intitulada Aventuras na História, segundo Costa e Pompeo (2022 *online*), “a história do feminino na medicina é marcada pela luta e talvez muitas áreas não seriam as mesmas sem o toque de resiliência, inteligência e sensibilidade que só elas conseguem prover”. É preciso entender também que, por mais avanços e conquistas garantidas ao decorrer do tempo, a caminhada não chegou ao fim,

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/dapriemira-cirurgia-a-primeira-medica-brasileira-saga-das-mulheres-na-carreira-medica.phtml#:~:text=A%20primeira%20mulher%20a%20se%20formar%20em%20Medicina%20no%20Brasil,Faculdades%20de%20Medicina%20do%20Imp%C3%A9rio](https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/dapriemira-cirurgia-a-primeira-medica-brasileira-saga-das-mulheres-na-carreira-medica.phtml#:~:text=A%20primeira%20mulher%20a%20se%20formar%20em%20Medicina%20no%20Brasil,Faculdades%20de%20Medicina%20do%20Imp%C3%A9rio.). Acesso: 14/07/2022 às 18h.

pois ainda é necessária a divulgação de inúmeras campanhas exemplificando que o lugar de mulher é onde ela quiser.

Dando continuidade à tessitura dialógica que compõe este estudo acerca do comercial da Chevrolet, passamos à análise da terceira participante da peça publicitária. A câmera dá continuidade ao caminho percorrido pelo veículo até chegar a uma praia da cidade do Rio de Janeiro. Nesta parte do vídeo, vislumbramos uma avenida à beira mar e uma surfista.

Quando o comercial focaliza a personagem principal da vez, percebemos que a convidada se trata da campeã brasileira de *surf* do ano de 2020, Yanca Costa, mulher negra, surfista por profissão e que torna a repetir o enunciado “Pilotar fogão”, como quem questiona sua estrutura fundante e que nos remonta dentro da teoria bakhtiniana a observar que “a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 290), pois mesmo tendo sido proferido um enunciado em comum, cada ato de fala nos desvela uma intencionalidade, ou seja, um posicionamento axiológico diferente.

Nesse sentido, concordamos com Bubnova (2011, p. 277), ao nos aludir que “o acento, em particular, o alheio, isto é, a entonação que reproduz a valoração social, é o que determina a reprodução da palavra do outro”. O *outro* que nesse caso trata-se de *outra*, refere-se a uma jovem de apenas 21 anos, natural do estado do Ceará que encarou ainda na infância a saga de migrar com sua família, primeiro para Icaraiá CE e depois para o Rio de Janeiro RJ, em busca de maiores oportunidades no *Surf*.

Determinada a superar barreiras e preconceitos, em 2020 sagrou-se como campeã nacional de *surf*, e como é uma das poucas mulheres brasileiras a competirem nesse esporte como profissional, enfrenta vários dilemas em sua carreira. Conforme entrevista cedida ao site ManaSurf em 19 de março de 2020, a respeito dos preconceitos que enfrenta, Yanca Costa afirma que

Sempre que eu perco eu tento não ver por esse lado. É muito difícil para a gente que não é um padrão que todo mundo quer, de ser loira,

bonitinha. Mas já sofri e sofro muita xenofobia e machismo na água (On-line)<sup>2</sup>

A dura realidade vivida pelas mulheres brasileiras é explicitada por Yanca Costa em sua narrativa ao relatar os tipos de preconceitos que sofre diuturnamente em sua profissão, primeiramente por fugir do estereótipo de mulher loira, bonitinha, enfatizando os desafios que as mulheres negras possuem nesta sociedade. Conforme Werneck (2016, p. 541), “apesar da intensidade e profundidade de seus efeitos deletérios, o racismo produz a naturalização das iniquidades produzidas, o que ajuda a explicar a forma como muitos o descrevem, como sutil ou invisível”. Com isso, percebemos a imposição de um padrão de mulher descrito pela atleta que escancara uma violência velada.

Em seguida, vislumbramos faticamente a sua referência à xenofobia e ao machismo enfrentados por ela, mesmo ainda tão jovem. Concordando com Schultz (2021, p. 75), “não há espaço na sociedade atual para o machismo, o racismo, o capacitismo, a xenofobia, o etarismo, a LGBTfobia ou qualquer tipo de preconceito que estigmatize e minore grupos de pessoas”. Assim, o discurso combativo da campeã brasileira de *surf* se faz tão necessário no sentido de empoderar as mulheres que atuam na esfera desportiva.

Por isso, diante das agressões enfrentadas por Yanca Costa, quando a vemos no comercial da Chevrolet, entendemos que sua fala se posiciona valorativamente como um signo ideológico que prima pela resistência, pela busca pela equidade social e pelo seu reconhecimento enquanto mulher negra e profissional do *surf*.

Ao reproduzir o enunciado “pilotar fogão”, percebemos que seu tom valorativo remete à amplitude de todas as possibilidades profissionais as quais as mulheres brasileiras podem exercer. Por isso, percebemos um leve sorriso nos lábios de Yanca, que nos leva

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.manasurf.com.br/post/yanca-costa>. Acesso em 15/07/2022.



a crer que a mulher em nossa sociedade pode e deve exercer a profissão e o papel social que bem entender.

A propaganda audiovisual desta feita desfoca a imagem da surfista profissional Yanca Costa, que habilmente usa uma prancha para manobrar as ondas, desconfigurando o espaço onde essa profissional atua, e foca agora as câmeras no interior de um carro que está sendo conduzido pelas rodovias de um centro urbano. Neste veículo, está a mulher, Fabíola Rogano, Diretora Executiva de Engenharia Global da GM, cargo que está no topo da hierarquia operacional de uma empresa, e que antes possivelmente fora conduzida por um homem.

Ao observar a história dos principais nomes da marca Chevrolet, evidencia-se a presença do machismo, em vista da ocupação dos cargos de maior complexidade e responsabilidade da empresa serem do sexo masculino. A diretora da GM é responsável por pilotar um centro de testes, onde se criam tecnologias automotivas, evidenciando que a mulher pode sim pilotar o que bem entender, desde uma grande empresa até o SUV mais completo da marca Chevrolet.

A propaganda mostra o dia de trabalho da chefe executiva, desde as reuniões com sua equipe, para elaborar, planejar e executar as ideias, até o teste do resultado. Ao enunciar “Pilotar fogão?”, na propaganda Fabíola Rogano deixa claro que a mulher está para além disso, que esse discurso é ultrapassado e machista. Por isso, na cena, a câmera, que antes focava o teto solar do carro a partir da sala de testes de Fabíola Rogano, é deslocada para o interior do veículo, de onde o teto aberto revela seu trânsito por uma área bastante arborizada. Do banco do passageiro, a câmera apresenta uma motorista dirigindo imponentemente o SUV: a cozinheira e empresária Paola Carosella.

Ela dirige encarando atentamente a estrada à sua frente. De repente, ela se vira para a câmera, que se fecha em *close up*. Com uma expressão indignada ela enuncia: “Pilotar fogão?”. Ao dizer a palavra “pilotar” a cabeça de Carosella faz um movimento afirmativo enérgico e firme ao mesmo tempo em que faz uma

expressão indagadora. Em seguida, vira a cabeça decididamente para a frente.

A cena se altera e exhibe uma mão ajustando alguns botões que, a princípio, parecem ser do ar-condicionado do carro. Quando o enquadramento é ampliado, no entanto, uma chama se acende e mãos habilidosas salteiam carnes e legumes em uma grande frigideira. Afinal, os botões eram, na verdade, de um fogão. A câmera se afasta e revela a imagem de Paola cozinhando ao lado de seu marido. Após experimentar o prato que estava fazendo e receber um carinho do esposo, a filmagem foca no rosto de Paola Carosella enquanto ela diz: “Como se isso fosse um problema. Pilotar a gente pilota o que a gente quiser”. E então imagens do SUV em movimento aparecem na tela enquanto uma narradora diz “*Restart Ideas. Restart* com Chevrolet Tracker”.

Paola Carosella é uma famosa cozinheira argentina, que trabalhou em grandes restaurantes ao redor do mundo e veio morar e cozinhar no Brasil em 2021. Além do talento na cozinha, ela também ficou famosa após trabalhar como jurada no *reality show Master Chef*, transmitido pela emissora de TV aberta *Band*. Em seu site oficial, Carosella afirma que acredita “numa mão suave e delicada, mas firme e bem-intencionada [e] no respeito: pelo ingrediente, pelo colega, pelo fogo, pelo cliente, pelo agricultor, pelo pescador, pelo lixeiro, pela natureza”. (CAROSELLA, 2022). Como jurada, ela sempre evidenciou os desafios enfrentados pelas mulheres na cozinha profissional, destacando a ideologia patriarcal predominante nesse ambiente.

De acordo com Bakhtin (2015, p. 42), “cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação [...]”. Isso quer dizer que o enunciado que aqui analisamos carrega em si mesmo sentidos diversos, que inclusive competem entre si. Ao enunciar, Carosella não apenas carrega consigo a história dessas palavras, o rastro das vozes que almejam limitar a ocupação dos espaços ocupados por mulheres (forças centrípetas). Carrega também a sua

história como mulher, como sujeito tratado como objeto desse discurso. Carrega seus valores (suavidade, delicadeza, firmeza, intencionalidade e respeito), sua cosmovisão.

Ao questionar “Pilotar fogão?”, Carosella também atribui um sentido bivocal a esse discurso. Como cozinheira, ela não apenas concorda com a afirmação, como também comprova que pilotar fogão não é nenhum demérito. Essa mensagem é reiterada quando ela complementa sua fala: “Como se isso fosse um problema”. O conjunto de linguagens utilizado pela cozinheira mostra que, inclusive, mulheres podem comandar uma equipe de cozinha dentro de restaurantes profissionais, como ela mesma tem feito ao longo de toda a sua vida. Assim, tanto o discurso quanto o material extraverbal reafirmam que mulheres podem pilotar sim, não apenas fogões, mas também carros, aviões, pranchas de *surf*, produção de veículos: “[a mulher] pilota o que ela quiser”.

O todo enunciativo de Paola entra em um “meio dialogicamente agitado e tenso de discursos” (BAKHTIN, 2015, p. 48), posto que suscita diferentes posições valorativas sobre o sujeito mulher na contemporaneidade.

O enunciado vivo que surge de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência sócio ideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte (BAKHTIN, 2015, p. 49).

Se para Bakhtin todo enunciado responde interna e externamente a discursos anteriores, revelando fios dialógicos entre diferentes discursos sociais, o todo discursivo bivocal de Paola traz à tona essas tensões sociais. Com uma pergunta simples, ela desmonta forças centrípetas e potencializa forças centrífugas sem negar as vozes contraditórias que habitam a questão “Pilotar fogão?”. Ao mesmo tempo que a cozinheira concorda com a

capacidade de comando das mulheres, ao trazer esse enunciado como uma pergunta e com uma entonação indignada enquanto conduz seu carro de forma confiante, ela nega as limitações atribuídas por essa ideologia do cotidiano que apregoa que a vida de uma mulher deve ser dedicada ao lar e à família.

Desse modo, quando seu olhar se projeta para a frente, o filme sugere a superação desse ideal: seguir em frente é esquecer esses valores ultrapassados, é reinicializar uma configuração social que não faz mais sentido na contemporaneidade. Finalmente, a Chevrolet apresenta seu produto como uma ferramenta para a superação dessa mentalidade, uma vez que, em um sistema capitalista, a solução para todos os problemas pode ser comprada. Portanto, sinalizou-se duas vozes ao ofertar o modelo Suv Tracker: a venda do produto dentro de uma máquina capitalista e a educação através do empoderamento feminino na sociedade contemporânea.

### **Considerações Finais**

O gênero publicitário, de modo geral, é uma construção simbólica de valores. Os enunciados presentes na propaganda anunciam as ideologias daqueles que os produzem, assim como estão passíveis às ideologias dos que a interpretam. Desse modo, é notável a importância do outro, daquele que assiste a propaganda e que, com sua compreensão responsiva ativa, a incorpora e ressignifica (BAKHTIN,2016)

Como vimos, a enunciação é resultado do diálogo entre emissores do mesmo grupo social ou não, haja vista que o discurso verbal é orientado em função do interlocutor. Posto que, em toda interação verbal, busca-se o outro, indo desde as relações sociais de proximidade até as valorações axiológicas daí decorrentes, como afirmam Bakhtin; Volóchinov (1992, p. 112),

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real,

este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

O objeto discursivo desenvolvido neste filme foi estabelecido para construir uma comunicação entre as pessoas, com o propósito de obter a atenção, persuadir seu público objetivado, nesse caso o público feminino. Tudo isso é feito de forma atrativa, rápida e eficiente, usando várias formas e estratégias para atrair a atenção do consumidor.

Na dimensão verbal, a abordagem retórica foi usada de forma racional para captar o público a que se tem interesse, apropriando-se dos enunciados de estilo, pois representa os discursos próprios de um grupo social, com estilos modernos e atualizados, próprios de um grupo social seletivo em suas preferências. Ao precursor cabe a inquietação de alcançar esse consumidor, chegar até ele, conforme Bakhtin (2011, p. 302) ao falar de enunciado:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre meu enunciado (dou respostas prontas às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.).

Assim, a enunciação é resultado de reais situações de interação comunicativa e sobrevive em virtude da comunicação entre o verbal e o extraverbal. É nessa fronteira que residem os aspectos peculiares do enunciado. Afinal, cada contexto de interação verbal tem sua singularidade e mobiliza aspectos ideológicos de produção e de recepção específica.

Nesse anúncio, a Chevrolet apresenta, através do discurso “Pilotar fogão?”, que a condição da mulher socialmente era limitada, mesmo tendo a mesma capacidade que o homem, ela era presa ao seu próprio corpo, e por consequência, à procriação e aos

cuidados do lar e do marido. Mas com as conquistas do seu espaço, o filme apresenta propostas de sobrelevar a mulher a um patamar onde a mentalidade machista foi superada, haja vista estarmos inseridas em uma micropolítica capitalística, onde as mudanças são possíveis.

## Referências

Anuário estatístico de trânsito 2021. Detran, MT. Disponível em <https://www.detran.mt.gov.br/documents/9895421/15180014/Anu%C3%A1rio+de+Tr%C3%A2nsito+2021.pdf/47f034cc-f2f7-1e07-1f8b-b244ca35ca75>>. Acesso em 11 de jul. 2022.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-326.

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

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Mikhail Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª.ed. - São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2011.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**: A Experiência Vivida. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução Roberto Leiser Baronas. **Bakhtiniana**, São Paulo 6 (1): 268-280, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/d9>

8J7K7pCjVVKgDTH5wM8Jh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 19. jul. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido** (Org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 91-104.

CAROSELLA, P. Bio Paola Carosella. 2022. Disponível em <<http://www.paolacarosella.com.br/>>. Acesso em 15 jul 2022.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Tradução: Angela S.M. Corrêa. - São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª edição., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018. 160p.

FURLANI, V. O que são carros SUV: Veja o significado e 8 exemplos. **Notícias Automotivas**, 04 mai. 2022. Disponível em: <<https://www.noticiasautomotivas.com.br/o-que-sao-carros-suv/>>. Acesso em 14 jul. 2022.

KNOLL, G. F. **A teoria dialógica de Bakhtin na análise da publicidade: sustentabilidade e ato ético**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria. 2013. 198 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3987>. Acesso em 11 jul 2022.

*O que são carros SUV? (Veja o significado e 8 exemplos)*, disponível em: <https://www.noticiasautomotivas.com.br/o-que-sao-carros-suv/>

OLIVEIRA, R. Mulheres dirigem melhor: Pesquisas apontam que as mulheres são mais prudentes no trânsito. **Educa mais Brasil**, 2022. Disponível em <<https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-escolas-tecnicas/tecnico-em-mecanica/noticias/mulheres-dirigem-melhor>>. Acesso em 11 jul. 2022.

RESTART do Chevrolet Tracker debate os papéis das mulheres. Grandes nomes da Propaganda, 02 ago. 2021. Disponível em <<https://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/restart->

do-chevrolet-tracker-debate-os-papeis-das-mulheres/>. Acesso em 10 jul. 2022.

SCHULTZ, M. Machismo: toxina que degrada o meio esportivo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, (São Paulo). 2021. junho; 35(nesp):71-6. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/187907/173553/>. Acesso em 19.jul.2022.

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

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.** São Paulo, v.25, n.3, p.535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?lang=pt>. Acesso em 19.jul.2022.





## AUTORAS E AUTORES

### **ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA**

Doutora em Educação (UNESP). Mestra em Educação (UNIR). Licenciada em Letras/Literatura (UNESC-Cacoal). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia. Realiza pesquisa na área de formação de leitores literários infantis. Membro do Grupo PROLEAL - E-mail: andreia.oliveira@ifro.edu.br

### **DAGOBERTO BUIM ARENA**

Graduado em Letras, mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Fez estágios de pós-doutorado na Universidade de Évora (FAPESP), no Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP), em Lyon, França e na Université- Sorbonne, Paris (com bolsa FAPESP). Pesquisador convidado na Universidade de Letras de Estrasburgo, França. Livre-docente em Leitura pela UNESP. Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, em Marília. Foi professor, diretor de escola e supervisor de ensino na rede pública estadual paulista. Suas pesquisas se situam no campo da filosofia da linguagem, especificamente da obra de Voloshinov, e no campo de metodologias humanizadoras de alfabetização, com destaque para o desenvolvimento de consciência gráfica.

### **DIONEIA FOSCHIANI HELBEL**

Doutorado em Educação pela UNESP *Campus* Marília/SP (2022), Mestrado em Educação Agrícola pela UFRRJ *Campus* Seropédica/RJ (2014), Especialização em Psicopedagogia e Linguística pelo Instituto Cuiabano de Educação/ICE (2006), em Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares pela Faculdade da Amazônia/FAMA (2008), Graduação em Pedagogia pelo Centro

Universitário Luterano de Ji-Paraná/ULBRA (2004) e Graduação em Letras Português/Literatura Brasileira pela mesma instituição (2010). Atualmente é professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia/IFRO - Campus Ji-Paraná, pesquisadora nas áreas de leitura e escrita, membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e vice-líder do Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural/GELLIC.

### **DOMINGOS PINTO DE FRANÇA**

Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso (2022); Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018). Possui Graduação em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso. Tem Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa também pela Universidade Federal de Mato Grosso. Já trabalhou como professor de inglês em instituições públicas e privadas de Cuiabá e Várzea Grande, bem como em centros de idiomas, como por exemplo, no Instituto da Língua Inglesa. Atua como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Seduc/MT.

### **ELKIN DUVÁN ESTEPA BARÓN**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), bolsista do programa PAEC OEA-GCUB. Licenciado em Espanhol e Inglês pela Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia (UPN). Normalista Superior pela Escola Normal Superior Nuestra Señora del Rosario, do mesmo país. Professor de língua inglesa no ensino fundamental e médio do setor privado. Integrante do grupo de Estudos em Crítica Textual (FOLIUM). Email: duvan.stepa@gmail.com

### **ERIKA CHRISTINA KOHLE**

Diretora de Escola de Educação Infantil do Município de Marília, professora da Educação Básica II, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Marília-2022), mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Marília-2016), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília -2014), licenciada em Letras PORTUGUÊS/ALEMÃO pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Assis- 2002) e em Letras PORTUGUÊS/INGLÊS pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021), especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2012). Participa do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp- *Campus* Marília.

### **GEOVÂNIA SOUZA ANDRADE MACIEL**

Doutoranda em Educação Profissional (UNIR- atual), Mestra em Letras (UNIR-2019), Especialista em Língua Inglesa (AJES-2007), Graduada em Letras (FAEC-2005), Graduada em Serviço Social (UNIP-2019). Membro do Grupo de pesquisa Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural (GELLIC). Docente de Língua Portuguesa e literatura do Instituto Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná. E-mail: geovania.maciel@ifro.edu.br.

### **JULIANA DE PAULA COSTA CARDOSO**

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso e especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande. Professora de carreira da Educação

Básica do Estado de Mato Grosso e ocupa o cargo de diretora na Escola Estadual Arthur da Costa e Silva na cidade de Torixoréu

### **LAIZA LUZ MARTINS SANT'ANA**

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), cursou MBA em Gestão de Pessoas por Competências e Coaching (Lato-sensu) pelo Instituto de Pós - Graduação – IPOG. Licenciada em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade de Cuiabá – UNIC. Trabalha como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede pública estadual de educação de Mato Grosso estando lotada na E.E Jaime Veríssimo de Campos Júnior e leciona para turmas do ensino médio. Integra do grupo de pesquisa REBAK - Relendo Bakhtin – UFMT. Contato: laizaluzsantana@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5004-5360?lang=pt>

### **MARIA EMÍLIA NOVAES DOS SANTOS**

Graduada em LETRAS - LIBRAS/UFMT. Especialista em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS/Unirondon. Especialista em Libras e Educação Inclusiva/UFMT. Mestranda em Estudos de Linguagem PPGEL IL-UFMT Cuiabá. Trabalha como Tradutor e Intérprete Educacional no Estado de Mato Grosso / SEDUC e pela Secretaria Municipal de Cuiabá / SME. Trabalhou como Professora Substituta no Departamento de Letras/UFMT e como Tradutor e Intérprete Educacional na Universidade de Cuiabá/UNIC. Proficiente na Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) habilitação expedida pela Superintendência de Diversidades Educacionais/Gerência de Educação Especial - Secretaria de Estado de Educação (MEC/MT). Certificação Nacional em Proficiência no Ensino da LIBRAS expedida pelo Ministério da Educação (MEC). Participa do Grupo de Estudos Licor de Pequi na área da Escrita de Sinais e Linguística da Libras UFMT. Contato: mariaemilianovaes@gmail.com

### **MOISÉS JOSÉ ROSA SOUZA**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestrado em Educação; Especialização em Língua Portuguesa e Graduação em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente, é servidor federal e integra o quadro docente do IFRO. Ocupou a função de Pró-Reitor de Ensino, de 2017 a 2019. Integra os grupos de pesquisa PROLEAO (Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação - UNESP), GPEL (Grupo de Pesquisa em Linguagens) e NÓMADE, ambos no IFRO. Suas pesquisas se situam no campo da linguagem, com destaque à análise do discurso e à linguagem e seu ensino por meio das práticas de linguagem dos atos de ler e escrever.

### **MÔNICA APOLINÁRIO OLIVEIRA**

Doutora em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus Marília, na área de teoria e práticas pedagógicas. Mestre em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia. Possui especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão de Curitiba, em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Rondônia, em Gestão Ambiental e Gestão da Educação à Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia. Licenciada em História pela UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranavaí. Atua como professora e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia/Campus Ji-Paraná e membro dos grupos pesquisa GETEA – Grupo de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia e GELLIC - Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural.

### **PRISCILA ALINE RODRIGUES SILVA**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/

UFMT). Licenciada em Letras - língua e literaturas de Língua Inglesa pela UFMT. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Rede de ensino Claretiano. Trabalha como professora efetiva de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT/ Campus Sorriso). Integrante do grupo de pesquisa REBAK - Relendo Bakhtin - UFMT. Contato: priscilaline.rs@gmail.com.

### **QUÉZIA MARY DA SILVA REIS**

Mestranda no Programa de Pós - Graduação em Estudos de Linguagem/ UFMT, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade de Cuiabá. Atualmente é professora de Língua Portuguesa, abrangendo: Gramática, Redação e Literatura, no Sistema FIEMT - Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso; No IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso e no Programa EJA Integrada EPT/ IFMT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguística Aplicada. Integra o grupo de pesquisa LICOR DE PEQUI- Relendo Sausurre e Bakhtin- UFMT. Contato: (65) 981277646 / keziareis0702@gmail.com

### **ROSANGELA ZIMMER**

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGEN/UNIC/IFMT). Especialista em Docência no Ensino Superior (Lato-senso) UFMT. Licenciada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora Efetiva da rede pública do Mato Grosso lotada na E.E. Souza Bandeira. Contato: (65) 99958 5519. E-mail: teacher.rosangela005@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8167-0353>

### **REGIANI LEAL DALLA MARTHA COUTO**

Doutoranda em Estudos de Linguagem na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), *Campus* Cuiabá. Mestra em Letras (UNIR-RO). Graduada em Letras (UNESC-CACOAL). Professora de

Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus Ji-Paraná*. Líder do GELLIC - Grupo de estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural. Membro do REBAK - Relendo Bakhtin.

### **RENATA FREITAS SIQUEIRA**

Mestrado em Economia pela UFMT, Especialista em Administração Contábil, Financeira e Auditoria no Setor Público pela Faculdade de Ciências Sociais, Aplicadas de Diamantino – UNED, Especialista em Ensino e Aprendizagem em Língua Francesa pela UFMT. Graduação em Economia e Letras/Francês, ambas pela UFMT. Atualmente leciona Língua Portuguesa no Ensino Médio na EE. Zélia Costa de Almeida em Cuiabá.

### **SILVANA ALVES SANTOS**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, nesta mesma instituição obteve o título de mestre, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Letras com Habilitação em Língua portuguesa e Espanhol pela Universidade de Cuiabá (2005). É professora da rede pública estadual, com ampla experiência em ensino fundamental e médio na rede pública e privada. Possui experiência em gestão escolar (coordenação e direção). Membro do Grupo de Pesquisa Diálogos literários: Brasil e África lusófona (DLBAL). Dedicar-se aos estudos relacionados Formação de Professores, Relações Raciais, Literatura Comparada, Literatura Afro-brasileira, Literatura africana produzida em países que tem a Língua Portuguesa como idioma oficial.

### **SIMONE DE JESUS PADILHA**

Graduação em Letras Licenciatura Plena Português/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso (1988), mestrado em Educação Pública na Área de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997) e doutorado em Lingüística



Aplicada aos Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (2005). Atualmente é parecerista da Revista Polifonia (UFMT), da Revista Bakhtiniana e da Revista RevLEt, e Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso, Departamento de Letras e Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos bakhtinianos, avaliação de livros didáticos, ensino-aprendizagem de língua materna, professor de língua portuguesa, gênero do discurso e gêneros poéticos, olimpíada de língua portuguesa. É líder do REBAK - Grupo "Relendo Bakhtin" –Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4540-0070>

### **VANESSA DA COSTA GUIMARÃES**

Mestranda em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, PPGEL-UFMT. Especialização em Gestão Pública pela IFMT - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2019), Especialização em Gestão Escolar pela AVEC – Associação Várzea-Grandense de Ensino e Cultura (2017), Graduação em Letras com Habilitação em Francês pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). Membro do Grupo de Pesquisa FOLIUM-Estudos de Crítica Textual (Projeto 132/2021 – Propeq UFMT/CNPq). Atua como professora de língua portuguesa na educação básica.

*Sobre ler e escrever: usos da linguagem na perspectiva dialógica é um convite àqueles que compreendem que o homem se constitui na e pela linguagem. Esperamos assim, que esta leitura constitua sentido em seus leitores e que sejam cada vez mais constantes na escola as práticas discursivas com foco nas relações dialógicas, valorativas e alteritárias da linguagem.*

