

The background features a stylized illustration of four people in conversation. In the top left, a man with a dark beard and glasses looks towards the center. In the top right, a woman with voluminous brown hair looks towards the center. In the bottom left, a woman with long brown hair looks towards the center. In the bottom right, a man with dark hair looks towards the center. The background is a mix of purple, pink, and dark grey tones.

DIALOGISMO E ENSINO DE LÍNGUAS:

REFLEXOS E REFRAÇÕES NA PRÁXIS

ADRIANA BELOTI
ADRIANA MENDES POLATO
PEDRO AUGUSTO PEREIRA BRITO

EDITORA **FECILCAM**

DIALOGISMO E ENSINO DE LÍNGUAS:

REFLEXOS E REFRAÇÕES NA PRÁXIS

ADRIANA BELOTI
ADRIANA MENDES POLATO
PEDRO AUGUSTO PEREIRA BRITO

EDITORA **FECILCAM**

CNPJ: 75.365.387/0001-89
Av. Comendador Norberto Marcondes, 733
Campo Mourão, PR, CEP 87303-100
(44)3518-1838
campomourao.unespar.edu.br/editora/
editorafecilcam@unespar.edu.br

Diretora: Suzana Pinguello Morgado
Vice-Diretora: Fabiane Freire França
Coordenadora Consultiva: Ana Paula Colavite
Secretário Executivo: Jorge Leandro Dalconte Ferreira
Projeto Gráfico: Oxy Creative

Comissão Científica:

Aluísio Ferreira de Lima (UFC)
Alvaro Santos Simões Junior (UNESP)
Ana Paula Ramos de Souza (UFMS)
Andressa Cristina de Oliveira (UNESP)
Davi Ferreira de Pinho (UERJ)
Eliabe dos Santos Procópio (UFRR)
Ieda Maria Alves (USP)
Karina Luiza de Freitas Assunção (UFU)
Luciano Novaes Vidon (UFES)
Myriam Corrêa de Araújo Ávila (UFMG)
Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFG)
Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo (UNIPAMPA)

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão
Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

D537 Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis. / Beloti, Adriana;
Polato, Adriana Mendes; Brito, Pedro A. P. -- Campo Mourão, PR : Editora
Fecilcam, 2021.
189 p. : il.; Color.

Formato: Livro Digital
Modo de Acesso: Wolrd Wide Web
Acesso: www.unespar.edu.br

1. Ensino de Línguas. 2. Linguística Aplicada. 3. Ensino-Aprendizagem de Línguas. I.
Beloti, Adriana (org.) II. Polato, Adriana M.(org.) III. Brito, Pedro A. Pereira. IV.
Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. V. UNESPAR. VI. Título.

CDD 21.ed. 407
418
418.0071

ISBN: 978-65-88090-04-6

Sumário

06

INTRODUÇÃO

Adriana Beloti
Adriana Mendes Polato
Pedro Augusto Pereira Brito

08

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Rodrigo Acosta Pereira
Terezinha da Conceição Costa-Hübes

28

A ENTONAÇÃO VALORATIVA EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Jane Cleide dos Santos Bezerra
Renilson José Menegassi

49

CONCEITOS AXIOLÓGICOS EM RECURSOS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVOS NO GÊNERO DISCURSIVO FÁBULA

Sílvio Nazareno de Sousa Gomes
Márcia Cristina Greco Ohuschi

74

O INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO: UM GÊNERO DISCURSIVO PARA ENSINAR

Rafael Vitória Alves
Neil Franco

93

O PAR PERGUNTA-RESPOSTA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA LEITURA DIALÓGICA DO GÊNERO EM SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO

Mônica Cristina Metz
Cristiane Carneiro Capristano

119 **OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAL-DISCURSIVAS
NA REVISÃO E REESCRITA DIALÓGICA**

Renilson José Menegassi
Denise Moreira Gasparotto

137 **CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DISCURSIVIZADAS
EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FÓRUMS ON-LINE: UMA ESCUTA DIALÓGICA**

Nívea Rohling
Inglyde Jeané da Silva Vieira

161 **O EIXO LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
OS DESAFIOS DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA
PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS DE
UM LIVRO DIDÁTICO DO PNLD – EF**

Patrícia de Souza Martins

184 **SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR**

185 **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

Sumário

INTRODUÇÃO

Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis constitui-se num conjunto responsivo à orientação teórico-metodológica do dialogismo de Bakhtin e o círculo ao ensino de línguas, o qual concebe que língua(gem) e sujeitos constituem-se ininterrupta e mutuamente nas interações discursivas datadas no plano sócio-histórico, cultural e ideológico amplo e imediato, que alinhava relações sociais, em essência. Portanto, é a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem), sob o matiz dialógico, que aqui se apresentam propostas e discussões que envolvem uma educação linguística subsidiária da emancipação humana.

É dessa forma que o livro e seu cronotopo expressam a compreensão de ações e de eventos da Linguística Aplicada do Brasil, sob a baliza do rico aporte do dialogismo, refratado e refletido, concreta e heterogeneamente, em oito capítulos formadores, cujos fios discursivos entrecruzam-se em reflexões que colocam em diálogo grandes temas, quais sejam: a formação inicial e continuada de professores de línguas, a constituição dialógica e alteritória de discursos entre os sujeitos docente e discente nos diferentes cronotopos, a reflexão a respeito de propostas apresentadas em livros didáticos, os gêneros discursivos como arcabouços valorativos, objetos e mediadores de práticas de ensino e aprendizagem. Sob esse fundo perceptivo mais geral, algumas discussões teórico-conceituais e metodológicas consubstanciam-se e afunilam-se em reflexões que envolvem eixos de ensino, como a leitura, a escrita e, por decorrência, os processos de revisão e de reescrita de textos concretizados em gêneros mobilizadores de discursivos, assim como a análise sociovalorada de aspectos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos em enunciados concretos.

As discussões iniciam-se com o capítulo *Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica*, contribuição de Rodrigo Acosta Pereira (UFSC) e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE). Num primeiro plano, os autores tecem reflexões acerca da base teórico-metodológica da concepção dialógica da linguagem, a abordar conceitos basilares como interação verbal, dialogismo, discurso, enunciado e gêneros do discurso. Posteriormente, refletem sobre as práticas de oralidade, leitura/escuta, produção textual/escrita e análise linguística/semiótica. Ao aproximar a teoria do Círculo de Bakhtin de ações possíveis na prática pedagógica, o trabalho constitui-se numa abertura que ilumina as especificidades dos demais.

No segundo capítulo, em *A entonação valorativa em atividades de leitura no livro didático de português*, Jane Cleide dos Santos Bezerra (UNEAL/PLE-UEM) e Renilson José Menegassi (UEM) abordam o conceito de entonação axiológica e analisam como se manifesta em atividades de leitura em um Livro Didático de Português (LDP) do Ensino Fundamental. Em adição, os autores iluminam a produtividade da abordagem pedagógica desse conceito na produção de sentidos na prática de leitura.

Já em *Conceitos axiológicos em recursos linguístico-enunciativos no gênero discursivo fábula*, Sílvio Nazareno de Sousa Gomes (SEED/AP) e Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA) analisam como seleções estilístico-léxico-gramaticais realizadas pela autoria lobatiana em duas fábulas, *A formiga má* e *A formiga boa*, servem à manifestação de diferentes posicionamentos axiológicos em relação ao trabalho alheio. Os conceitos axiológicos de extraverbal, julgamento de valor e entonação são centrais na discussão, que elucida como as valorações mobilizadas no estilo verbal das fábulas, a partir de marcas linguístico-enunciativas, representam compartilhamentos que servem a projetos ideológicos de dizer.

No quarto capítulo, *O infográfico hipermidiático no papel de um gênero discursivo para ensinar*, Rafael Vitória Alves (PLE-UEM) e Neil Franco (UEM) apresentam um material didático resultante de percurso teórico, configurado no gênero infográfico hipermidiático. Os referenciais e as discussões arroladas no trabalho apontam às potencialidades deste gênero “para ensinar” em contexto de ensino, visto seu todo valorativo facilitar a compreensão de conteúdos e a autonomia

dos alunos, de modo a oportunizar o acesso democrático à informação e à participação ativa na aprendizagem.

Na sequência, Mônica Cristina Metz (UNICENTRO/PLE-UEM) e Cristiane Carneiro Capristano (UEM), em *O par pergunta-resposta no contexto universitário: uma leitura dialógica do gênero em situação de avaliação*, refletem quanto à construção histórica do gênero par pergunta/resposta nas práticas de letramento e seu papel como instrumento de avaliação na formulação de questões de prova. Com ancoragem na noção de presumidos sociais como dimensões extraverbais não diretamente explicitáveis, mas historicamente apropriadas pela constituição dos gêneros, apontam como as relações entre o verbal e o extraverbal atualizam-se no par pergunta-resposta, tomado como um objeto de reflexão importante às práticas de letramento acadêmico.

No sexto capítulo, intitulado *Operações linguístico-textual-discursivas na revisão e reescrita dialógica*, Renilson José Menegassi (UEM) e Denise Moreira Gasparotto (IFC-Videira) definem e caracterizam as operações linguístico-textual-discursivas realizadas em textos produzidos por alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir de bilhetes de revisão docente. O trabalho coaduna teorias sobre escrita à teoria dialógica e, assim, permite refletir acerca dos processos de escrita em sua dimensão axiológica, a contribuir para a compreensão do ensino da escrita como processo em práticas escolares.

No penúltimo capítulo do livro, Nívea Rohling (UTFPR) e Ingylyde Jeane da Silva Vieira (PPGEL-UTFPR), no trabalho intitulado *Concepções de linguagem discursivizadas em um processo de formação continuada de professores de língua portuguesa em fóruns on-line: uma escuta dialógica*, apresentam uma análise de interações interlocutivas em fóruns de discussão, ocorridos em formação continuada de professores de Língua Portuguesa em um Portal Educacional. Constatase que concepções de língua enunciadas pelos professores participantes ainda são prescritivistas, no entanto nas mesmas falas reverberam-se inquietudes metodológicas.

O oitavo e último capítulo da obra é uma amostra do potencial de amplo alcance do dialogismo na sua orientação ao ensino de línguas. *O eixo leitura no ensino de língua inglesa: os desafios de uma abordagem dialógica para a construção de sentidos em textos de um livro didático do PNLD – EF*, contribuição de Patrícia de Souza Martins (Colégio Pedro II-RJ/PIPGLA-UFRJ), é um trabalho cujo objetivo é refletir a respeito dos desafios de se alinhar as perspectivas teóricas presentes em documentos oficiais às práticas de sala de aula, especificamente, em relação à leitura de textos em inglês apresentados em livros didáticos do PNLD - EF. O trabalho busca articular dialogicamente a práxis, para corroborar o planejamento de atividades de leitura a partir dos textos contemplados nas obras didáticas adotadas no contexto escolar.

Como seleção responsável e ética, *Dialogismo e ensino de línguas: refrações e reflexos na práxis* reúne propostas resultantes da constante atividade de reinterpretar o dito, de revesti-lo de valorações diante e com o outro, em cronotopos únicos. Assim, apresenta à corrente da LA o trabalho de profissionais dialógicos e alteritários, que vislumbram, sob a baliza do dialogismo, a uma educação linguística voltada à compreensão e à produção valorada de discursos, para as transformações individuais e sociais pelo diálogo.

Adriana Beloti
Adriana Mendes Polato
Pedro Augusto Pereira Brito

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)
Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)

RESUMO: Embora existam diferentes estudos linguísticos buscando analisar a constituição e o funcionamento da língua, nos filiamos na concepção dialógica da linguagem e, dentro desse campo teórico-metodológico, objetivamos, neste capítulo, refletir sobre alguns de seus conceitos fundantes na relação com as práticas de linguagem que se pretende empreender no ensino da Língua Portuguesa em contexto de escolarização. Para isso, organizamos o texto em dois movimentos distintos, mas que se complementam: no primeiro, tecemos reflexões sobre a base teórico-metodológica da concepção dialógica da linguagem, recorrendo, para isso, a alguns conceitos basilares como interação verbal, dialogismo, discurso, enunciado e gêneros do discurso; no segundo, relacionamos esses conceitos com as práticas de uso da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, à luz da concepção dialógica da linguagem, refletimos sobre as práticas de oralidade, leitura/escuta, produção textual/escrita e análise linguística/semiótica. Nossa intenção é aproximar a teoria do Círculo de Bakhtin de ações possíveis na prática pedagógica, ampliando-se, assim, a compreensão de que a língua(gem) é viva, é dinâmica, é histórica e se (res)significa em práticas de interação.



INTRODUÇÃO

Diferentes estudos em Linguística Aplicada têm buscado investigar as práticas de ensino e de aprendizagem da língua(gem) em contexto da escola de Educação Básica. À luz de considerações cognitivas, sociocognitivas, político-linguísticas, enunciativo-discursivas, dentre outras, tais pesquisas, em grande parte, focalizam as questões em torno das práticas de linguagem, a saber, oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Haja vista essa consideração, nosso capítulo se situa no campo da Linguística Aplicada, de perspectiva enunciativo-discursiva, sob o matiz dialógico. Isso significa que, diferentemente de estudos que entendem a linguagem sob um ponto de vista sistêmico, imanente, objetivista, ou sob qualquer outro escopo que se desvincule das reverberações socio-histórico-culturais, nosso ponto de partida é uma compreensão de língua(gem) como prática ou objeto social, isto é, compreendemo-la como um construto vivo, concreto e organicamente engendrado nas interações da vida social. Ademais, frente aos diferentes campos e domínios de estudo do discurso e da enunciação, nos consociamos aos Estudos Dialógicos da Linguagem, que responde aos escritos de Bakhtin e o Círculo e às pesquisas contemporâneas do que, no Brasil, se convencionou chamar de Análise Dialógica do Discurso.

Sob essa perspectiva, nosso objetivo é retomar as considerações teórico-metodológicas dos Estudos Dialógicos da Linguagem como âncora/subsidio/direção para compreendermos as práticas de linguagem em contexto de escolarização nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, não apenas revisitamos as discussões de ordem dialógica, como, a partir delas, apresentamos proposições/sugestões/direcionamentos sobre o trabalho didático-pedagógico com oralidade, leitura/escuta, produção de textos/escrita e análise linguística/semiótica na escola.

ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Diferentes campos de estudos linguísticos têm buscado analisar a constituição e o funcionamento da língua, seja sob uma perspectiva imanente, sistêmica e abstrata, seja, por outro lado, sob uma abordagem social, discursiva e concreta. Esses estudos, assim, se abrem a diferentes caminhos de análise que vai desde um olhar mais voltado aos estratos formais da língua, como fonemas, morfemas e sintagmas, às feições sociais do uso, como discurso, enunciado e gêneros do discurso¹.

No campo de estudos dialógicos da linguagem, abordagem a qual nos filiamos, a premissa fundacional é que a realidade da linguagem é a **interação**. Não vista como restritiva ao diálogo face a face (forma composicional da conversação), nem apenas vista como um construto especificamente linguístico (ancorado apenas na construção linguística), a interação é compreendida, no escopo dialógico, como um engendramento social e languageiro, posto que é na relação orgânica, viva e concreta da realização da língua(gem) e do contexto/da situação social que esta se realiza. Em outras palavras,

[...] *situação* não é senão a efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades, do intercâmbio comunicativo social. Qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação, não obstante, pressupõe inevitavelmente

¹ Dado o objetivo do capítulo, não vamos nos deter ao detalhamento e às particularidades epistemológicas e teórico-metodológicas dos diferentes domínios, campos e áreas de estudo da linguagem.

protagonistas, os falantes. Chamaremos *auditório* da enunciação à *presença dos participantes da situação*. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 159, grifos do autor).

De acordo com Volochínov (2013 [1930]), a interação é a realização concreta, viva e situada de uma das formas do intercâmbio comunicativo². Com isso, é no interior deste que as situações de interação se constituem e funcionam, respondendo às demandas sociais, históricas e culturais na/da vida social. Ademais, para o autor, cada situação de interação implica um auditório, ou seja, uma relação entre participantes. Essa participação é o que torna viva a interação. Como explica Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 116), “[...] 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.”

Assim, a interação é a realidade da linguagem. Ao afirmar essa questão, no âmbito dos estudos dialógicos, outras duas perspectivas linguístico-filosóficas ascendem em resposta à posição dos escritos do Círculo, em especial as discussões de V. N. Volochínov, sobre a **linguagem**. Segundo Volochínov (2013 [1928]), duas tendências filosóficas caracterizam os estudos da linguagem no início do século XX, ou como explica o autor, “[...] o *problema da evidenciação e delimitação da linguagem como objeto específico de estudo*” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1928], p. 103, grifos do autor): o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. Cada tendência traz uma orientação de base teórica e metodológica para o estudo da língua(gem), o que entendemos ser a base de trabalho de qualquer estudo. Concepções de linguagem orientam o trabalho com o objeto linguístico.

A 1ª tendência consocia-se ao trabalho da linguagem sob o ponto de vista das relações linguísticas sobre si mesmas. Compreende a linguagem como uma construção imanente, sistêmica e sem vínculo com o extraverbal. Não se preocupa com aspectos que não estejam em volta do próprio sistema linguístico. É entendida como objetivista, pois exclui do estudo qualquer possibilidade de subjetivação (relação da linguagem com o sujeito) e abstrata, pois entende o estudo da linguagem desvinculado da interação. A língua é vista como um sistema, uma estrutura imutável, fixa, de formas linguísticas normativamente idênticas e submetidas às leis objetivas do próprio sistema/da própria estrutura.

A 2ª tendência, por sua vez, compreende o trabalho da linguagem sob o âmbito da representação. Em outras palavras, entende-a como uma representação psíquica (cognitiva, mental) dos pensamentos de um sujeito. Não de um sujeito em relações intersubjetivas com outrem, mas de um sujeito individualizado, voltado a si mesmo (indivíduo, ego). Assim como a tendência anterior, estuda a linguagem desvinculada da interação, pois a preocupação fundacional é entender como a representação psíquica se realiza em linguagem. A língua é vista como uma atividade cognitiva egocêntrica, se submete às leis da psicologia individual e a psique do indivíduo é a fonte orgânica do signo.

Percebemos como as duas tendências, a do objetivismo e a do subjetivismo, desvinculam do estudo linguístico a interação. Volochínov (2013 [1928]) explica que, em ambas, há o problema da desvinculação com a situação de interação. Segundo o autor, a linguagem não pode ser considerada como um fenômeno individual e nem pode/deve ser explicada apenas como um fenômeno sistêmico voltado a si mesmo, pois ela é social. Para tanto, Volochínov (2013 [1928]) apresenta os seguintes princípios:

A interação verbal é, portanto, a realidade fundamental da língua. Em conclusão, podemos formular o nosso próprio ponto de vista nos seguintes princípios:

² Bakhtin (2003 [1979]) denomina como *esfera da atividade humana*.

- (1) A língua como sistema fixo de formas normativamente idênticas é só uma abstração científica que é produtiva somente para objetivos teóricos e práticos bem precisos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
- (2) A língua está num processo ininterrupto de formação que se realiza através da interação verbal dos falantes.
- (3) As leis que regulam o processo de formação linguística não são absolutamente as leis psicológicas-individuais, mas não podem ser separadas da atividade dos falantes. As leis que regulam o processo de formação linguística são leis sociológicas. [...] (VOLOCHÍNOV, 2013 [1928], p. 129).

E, ao entender a linguagem como um fenômeno social, isto é, ao estudá-la sob leis sociológicas, concebe-a como **discurso**. Como bem afirma Bakhtin (2008 [1963]): “[...] *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 207, grifo do autor). O autor ratifica a ideia de língua viva, que se constitui nas situações concretas de interação social. Diferentemente das posições filosóficas precedentes (objetivista e subjetivista), o que se defende, neste momento, é que a língua precisa ser vista sob o matiz da sua realização concreta, sob um “ângulo dialógico [...] mas é precisamente esse ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos [...]” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 208). É preciso, por outro lado, um estudo que considere as relações dialógicas (no âmbito do discurso) em diálogo com as relações lógicas (no âmbito genuinamente linguístico).

Para Bakhtin (2008 [1963]), as relações dialógicas são de natureza extraverbal e não podem ser desassociadas do discurso, este visto como a língua viva em seu uso concreto. As relações dialógicas (o estudo dos sentidos do discurso) não podem ser reduzidas ao estudo das relações lógicas (o estudo da significação das formas da língua), mas ambos os estudos se relacionam; “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 210). O autor ainda reitera que “as relações dialógicas são possíveis apenas entre enunciações integrais (relativamente) [...]” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 210).

As relações dialógicas, assim, podem ser consideradas como as relações semânticas do/no discurso, engendradas ao como este significa e quais sentidos essa significação³ potencialmente realiza numa dada interação. Entretanto, para que o estudo do discurso se empreenda, precisamos ainda compreender que todo discurso se realiza materialmente na forma de unidades da comunicação verbal, ou seja, de **enunciados**.

O enunciado, como já dito, é entendido como a forma material do discurso, isto é, o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva. Diferentemente da oração, vista como unidade convencional da língua (regida por relações lógicas), o enunciado é a materialização da língua viva, uma unidade discursiva (regido por relações dialógicas). Além disso, enquanto o estudo da oração está no âmbito do estudo da significação, o estudo do enunciado está no âmbito do sentido, cabendo lembrar que o estudo do sentido pressupõe o estudo da significação, pressuposto convergente com nossa discussão sobre relações lógicas e dialógicas apresentada anteriormente. Dito de outra forma, não podemos excluir do estudo do enunciado, o estudo das formas da língua; contudo, esse estudo das formas da língua só se realiza, de forma concreta, à luz da enunciação.

Além de entendermos o enunciado como a forma concreta e material do discurso, o enunciado também se caracteriza por três elementos constitutivo-funcionais, que o diferenciam da oração. Todo enunciado é caracterizado por três feições: (i) a alternância de sujeitos na/da interlocução; (ii) conclusibilidade; e (iii) expressividade. Em relação à alternância, podemos

³ Ver as discussões de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) sobre *tema e significação*.

entendê-la como as trocas de posição autoral e interlocutiva nas interações sociais. Diferente de uma posição de que a comunicação é um mecanismo unidirecional, como muitos teóricos afirmavam na primeira metade do século XX⁴, a interação implica trocas de turno dos sujeitos da enunciação.

Com isso, as posições de autoria e de interlocutor se alternam em respostas às demandas da interação, de modo que todo enunciado tenha autor e todo enunciado seja direcionado a outrem, o interlocutor. Na voz de Bakhtin,

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 275, grifos do autor).

Em relação à conclusibilidade, Bakhtin (2003 [1979]) explica que esta diz respeito a um aspecto interno da alternância dos sujeitos da fala, quando os interlocutores entendem que, na interação, se disse tudo o que se tinha a dizer, uma espécie de conclusão (relativa). A conclusibilidade é constituída, no todo da enunciação, por três fatores: (a) a exauribilidade semântico-objetual; (b) o projeto/a vontade discursiva do sujeito e (c) as formas composicionais e típicas da enunciação – os gêneros do discurso.

O fator (a) é o elemento do objeto discursivo do enunciado, o objeto a ser tematizado (a ser conteúdo temático). Os objetos discursivos são inexauríveis (dada a inesgotabilidade de sentidos do discurso), mas quando, sob o escopo do enunciado, se tornam relativamente estáveis, tornando-se o tema/o conteúdo temático do enunciado. O fator (b), por sua vez, é a vontade, o projeto de dizer do sujeito do discurso. O projeto do sujeito determina relativamente o todo do enunciado, desde seu objeto a ser tematizado às formas composicionais do gênero. Com isso, a vontade discursiva do falante determina a construção da enunciação, seu volume e suas fronteiras. Ao fim, o fator (c) associa-se à forma tipificada dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, formas relativamente estáveis da enunciação, que se constituem e funcionam na interação, reverberando às demandas ideológicas e valorativas da esfera social (vamos tratar dos gêneros e das esferas sociais na sequência de nossa discussão). De acordo com Bakhtin (2003 [1979]), a conclusibilidade, portanto

[...] é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições [...]. Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 280, grifo do autor).

Quanto à expressividade, podemos entender como o tom valorativo e entoacional que atribuímos à enunciação. Como nenhum enunciado é neutro, ele sempre traz consigo um tom, um índice social de valor. É a relação do sujeito com o que e como enuncia e com seus interlocutores, e ainda como, nessa relação, posições socioavaliativas se constroem. É a relação ideológico-valorativa⁵ do falante com o seu enunciado.

Nas palavras de Bakhtin (2003 [1979]) sobre expressividade,

⁴ Ver as discussões de Bakhtin (2003 [1979]), em *Os gêneros do discurso*.

⁵ Ver as discussões de Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]) sobre *ideologia*. E ver as discussões de Medviédev (2012 [1928]) sobre *avaliação social*.

[...] o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vario e grau vario de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 280, p. 289, grifo do autor).

Como podemos entender, todo enunciado se caracteriza por elementos constitutivo-funcionais que o diferem da oração, como dito: a alternância de sujeitos da fala, a conclusibilidade e a expressividade. Mas também, todo enunciado se tipifica em uma forma relativamente estável nas diferentes interações. A essas formas chamamos de **gêneros do discurso**.

Compreendemos que os gêneros do discurso orientam o sujeito falante no processo de interação e o interlocutor em sua reação resposta quanto à conclusibilidade enunciativa. Assim, de acordo com Bakhtin (2003 [1979]), por mais distintos e plurais que sejam os enunciados, estes, como unidade de comunicação discursiva, possuem feições comuns, relativamente estáveis, que os determinam e lhes dão acabamento. Sob essa perspectiva, os gêneros podem ser considerados *modelos* relativamente estabilizados da/para a construção da totalidade enunciativa.

Na interação, o interlocutor, desde o início, infere o gênero no qual o enunciado se encontra moldado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já se constituem em índices indispensáveis à compreensão/interpretação do enunciado. A construção do enunciado não é, portanto, resultado da livre escolha das formas da língua, mas é historicamente dada. Além disso, o uso de um determinado gênero do discurso está associado a uma determinada esfera da atividade humana historicamente constituída e com finalidades ideológico-valorativas específicas. Bakhtin (2003[1979]) propõe as esferas como princípios organizadores dos gêneros do discurso, posto que tipificam as situações de interação, em seu interior, estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares de cada uma.

Cada esfera social conhece e aplica os seus próprios gêneros do discurso, haja vista que as características particulares da constituição e do funcionamento dos gêneros estão vinculadas às especificidades das esferas nas quais estes funcionam, circulam e são organizados. Cada esfera organiza suas formas típicas de comunicação social. Ela apresenta uma orientação social que determina para a realidade, para os objetos discursivos próprios e funções ideológicas específicas. Os gêneros não são indiferentes às especificidades da sua esfera. Na voz de Bakhtin,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261, grifos do autor).

Todo gênero do discurso, como mostra a citação acima, tem um conteúdo temático, que é seu objeto de discurso, sua unidade de sentido e traz em si uma orientação ideológico-valorativa específica. O conteúdo temático do gênero se difere, à medida que se diferem as situações de interação. Não é o assunto específico de um enunciado no gênero, mas um domínio de sentido que se ocupa o gênero. Como explica Medviédev (2012 [1928]), os gêneros do discurso apresentam sempre uma dupla orientação para a realidade: o conteúdo temático não é apenas representação, mas também refração das possibilidades de discursivizar o tema. Os gêneros, assim, orientam-se na/pela vida, refletindo e refratando determinados aspectos da realidade. Desse modo, como lembra Acosta Pereira (2012), o conteúdo temático diz respeito à maneira como o gênero do discurso seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu objeto de discurso.

O estilo, por sua vez, é compreendido como uma seleção tipificada de recursos linguísticos no interior da enunciação. Tais recursos encobrem aspectos lexicais, gramaticais, textuais e enunciativo-discursivos. Em outras palavras, diz respeito às possibilidades e potenciais semânticos da utilização dos recursos linguísticos/semióticos, na enunciação, em resposta às demandas da interação social. Assim, um determinado gênero do discurso corresponde a um estilo determinado. Como lembra Bakhtin (2003 [1979]), onde há estilo, há, por conseguinte, gênero do discurso.

Ademais, o estilo tem relação direta com a construção enunciativa, o que implica coerções linguísticas, textuais, enunciativo-discursivas, próprias da atividade em que se insere. Com isso, as reverberações das esferas sociais, organicamente, se entrelaçam nas particularidades do estilo. Acosta Pereira (2012) explica que, enquanto o conteúdo temático determina a seleção de aspectos da realidade social com os quais e a partir dos quais o gênero do discurso opera, o estilo determina os usos dos recursos da língua(gem) possíveis e específicos para representar e refratar essa realidade em gêneros.

A composicionalidade, por fim, direciona os procedimentos de disposição, orquestração e acabamento do enunciado, levando em consideração a mobilização dos participantes da comunicação discursiva. Não é entendida como estrutura textual, nem como sequências textuais tipológicas, mas como um construto de acabamento do todo do enunciado nas feições do gênero. Além disso, leva em consideração os participantes da interação e quais relações, posições, papéis esses participantes assumem na interação.

Podemos entender que a composicionalidade marca, no gênero do discurso, sua forma relativamente estável, forma esta plástica e vulnerável, passível de mudanças, hibridismos e transmutações. A composição, assim, pode ser alterada, mudada, redimensionada à medida que as particularidades da situação de interação se modificam também. Em síntese, a composição é a responsável pela organização material do enunciado.

Além disso, podemos ainda entender que, para os estudos dialógicos, os gêneros do discurso refletem as tendências mais perenes da evolução histórica e cultural. São meios de apreender e compreender a realidade social; são certas visões de mundo, pois experienciamos o mundo por meio de gêneros. Os gêneros, por serem históricos e culturais, são formas de ver e interpretar o mundo.

Até o momento, fizemos um percurso sobre alguns dos conceitos fundacionais dos estudos dialógicos da linguagem: interação, linguagem, discurso, enunciado e gêneros do discurso. Antes do término da seção, vamos apresentar uma sinopse das principais discussões até aqui empreendidas. Consideramos, então, em relação ao trabalho com a linguagem, sob o paradigma dos estudos dialógicos, que:

- a. A realidade da linguagem é a interação social;
- b. A linguagem não é vista como objetiva, abstrata e sistêmica, nem como uma representação psicofisiológica de pensamentos individuais, mas é entendida como meio e material das interações;
- c. A linguagem viva e concreta é entendida como discurso;
- d. O enunciado é a forma material e concreta de realização do discurso;
- e. O estudo da oração difere-se do estudo do enunciado;

- f. O enunciado se caracteriza por três elementos constitutivo-funcionais: alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade e expressividade;
- g. O enunciado se tipifica, nas situações de interação, em formas relativamente estáveis, as quais são chamadas de gêneros do discurso;
- h. Os gêneros do discurso constituem-se e funcionam nas situações de interação, no interior das esferas sociais da atividade humana;
- i. Os gêneros do discurso engendram-se em conteúdo temático, estilo e composição relativamente estabilizados nas interações.

Em suma, aqui apresentamos algumas das questões conceituais centrais dos estudos dialógicos da linguagem. Sabemos que outros conceitos também importantes não foram retomados aqui (posto o espaço de um capítulo). Contudo, relembramos que nosso objetivo nessa seção foi apenas revisitar considerações nucleares que pudessem trazer ancoragens para nossa discussão na seção subsequente. Com isso, após essas reflexões voltadas aos fundamentos teórico-metodológicos dos estudos dialógicos da linguagem, nos direcionemos à seção seguinte sobre as práticas de linguagem na esfera escolar, discussão esta sob a perspectiva dialógica já discutida.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM NAS PRÁTICAS DE ENSINO

Os fundamentos teórico-metodológicos mobilizados na seção anterior nos mostram que, quando compreendemos e assumimos, em nossa prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa, a concepção dialógica, estamos sustentando a premissa de que a **interação** é a realidade fundamental da linguagem; ensinar a língua(gem)⁶ significa considerar que trabalhamos com sua manifestação viva, socialmente constituída, a qual se realiza nas relações entre sujeitos e que, por assim se situar, deve ser compreendida como **discurso**; sua organização materializa-se em forma de **enunciados**, os quais se tipificam em diferentes **gêneros discursivos** que, por sua vez, organizam as interações dentro das esferas de atividade humana às quais pertencem.

Os desdobramentos dessa compreensão irão respaldar o trabalho com as diferentes **práticas de linguagem** nominadas por documentos parametrizadores, dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017)⁷, como: oralidade, leitura/escuta, produção de texto/escrita, análise linguística/semiótica. Os conteúdos de ensino mobilizados na sala de aula respaldam-se na concepção de linguagem que os sustenta, orientando no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, o que gera impactos na formação social do sujeito.

Na esteira dessa compreensão, refletimos, a seguir, sobre cada uma dessas práticas, empreendendo um esforço para articulá-las à concepção dialógica da linguagem, (re)significando-as dentro dessa orientação teórico-metodológica. Nossa primeira reflexão é sobre as práticas de oralidade; em seguida, exploramos a questão do trabalho com a leitura/escuta; no terceiro momento, movimentamos nosso olhar para as práticas de produção de texto/escrita; e, por fim, reportamo-nos às práticas de análise linguística/semiótica.

⁶ Sempre que nos referirmos ao ensino da língua, empregaremos o termo língua(gem), pois entendemos, em uma perspectiva dialógica, que ao ensinar/estudar a língua, estuda-se, inevitavelmente, outras formas de manifestação da linguagem.

⁷ Adotamos, neste capítulo, as denominações das práticas de linguagem atribuídas pela BNCC por ser este o documento parametrizador mais recente e que tem direcionado os currículos estaduais e municipais. Todavia, não é nossa intenção demarcar um posicionamento favorável (ou não) às escolhas assumidas por este documento.

PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM: ORALIDADE

Quando reportamos ao trabalho com a **oralidade** subsidiado pela concepção dialógica da linguagem, defendemos sua ancoragem nos gêneros do discurso, uma vez que estes organizam, também, as práticas sociais de uso da língua oral, sejam estas formais ou informais. É nas situações de interação que o sujeito planeja/mobiliza a sua fala em função do(s) outro(s) e do projeto discursivo que pretende empreender. Logo, trabalhar com a oralidade nessas condições significa considerar a língua oral como elemento articulador das atitudes humanas, compreendendo-a como condutora de redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas em diferentes enunciados orais, os quais se tipificam, discursivamente, dentro de determinado gênero do discurso.

Não se trata de limitar uma diferenciação entre a língua oral e a língua escrita; nem de valorizar “falas corretas” em oposição ao uso “incorreto” da língua. O que defendemos, à luz da concepção dialógica da linguagem, é que existem diferentes maneiras de organizar enunciados orais, assim como existem diferentes constituições para os enunciados escritos (e outras formas semióticas). O que determina a sua organização é a esfera/campo⁸ de atividade humana que comporta o gênero discursivo no qual o enunciado se molda, e o(s) interlocutor(es) a quem é endereçado.

Essa asserção pode ser assim desdobrada: (i) são os interlocutores que determinam o grau de formalidade ou informalidade da constituição dos enunciados orais, evidenciando-se, dessa forma, sua dimensão praxiológica; (ii) em função do conhecimento da situação, do contexto social de uso da linguagem, seleciona-se o gênero discursivo que melhor atenda à necessidade de interação.

Na prática de sala de aula, essa compreensão requer, do professor, um trabalho sistemático com gêneros orais, de modo que o aluno compreenda as particularidades e feições que orientam cada produção discursiva, ampliando, assim, seu domínio com a oralidade. Ao considerar o(s) interlocutor(es) na organização do processo discursivo, alarga-se a compreensão de que a língua(gem), na sua relação orgânica com a vida, só se realiza em contextos/situações sociais de interação. Nas palavras de Volochínov (2013 [1930]), os falantes estão presentes em qualquer situação da vida em que se realizam enunciados. Logo, os participantes de uma situação de interação é que determinarão a (in)formalidade do enunciado. Cabe à escola, então, promover diferentes possibilidades de interlocução que envolvam a produção de enunciados orais, mediando situações de ensino que possibilitem compreender que esse uso é determinado pelas diferentes situações de interação.

Porém, para que tal prática se efetive, é importante que o professor tenha conhecimentos sobre o gênero do discurso com o qual vai trabalhar. Nesse sentido, alguns princípios básicos precisam ser considerados:

- a) se o gênero do discurso selecionado para atender a determinada situação de interação está acessível ao nível do aluno, às suas possibilidades de aprendizagem, pois quando se trata de sua didatização, faz-se necessário compreender que há gêneros apropriados para cada nível de conhecimento, os quais permitem ao aluno maior acessibilidade, de modo que seja capaz de reconhecer seu uso e de relacioná-lo com sua vida;
- b) o trabalho com gêneros orais não descarta o trabalho com gêneros escritos, uma vez que, conforme pontua Rojo (2006), pode existir uma relação mútua entre eles. Há gêneros

⁸ A BNCC refere-se à esfera também como campo (esfera/campo de atividade humana). Para nos aproximarmos mais do discurso pedagógico (propósito deste capítulo) registrado nos currículos, de ora em diante, sempre que mencionarmos as esferas, assim registraremos.

orais que sustentam gêneros escritos e vice versa. Essa interdependência é que caracteriza os gêneros como entidades *multimodais*⁹;

- c) o trabalho com enunciados orais vai além da exposição oral do aluno na sala de aula para responder, por exemplo, a um questionamento do professor. Faz-se necessário que as situações de uso da língua oral sejam trabalhadas em função do gênero que se pretende explorar para atender a determinada situação discursiva.

Reiteramos, então, que, quando abordamos, nas práticas escolares de oralidade, a dimensão praxiológica que a noção de gênero discursivo comporta, torna-se importante: (i) promover reflexões sobre as condições em que os enunciados orais são produzidos; (ii) desenvolver atividades que estimulem a compreensão e a escuta ativa/responsiva de enunciados orais; (iii) produzir enunciados orais em função de situações de interação estabelecidas, levando em consideração os recursos linguísticos e multissemióticos empregados para organizar o discurso. Portanto, o trabalho com os enunciados orais na escola deve considerar o gênero como ponto de partida para um ensino não fragmentário das práticas de linguagem.

Sob essa perspectiva, o estudo com gêneros orais inicia-se com a exploração de sua dimensão extraverbal, até porque, segundo Bakhtin (2008 [1963]), as relações dialógicas são de natureza extraverbal. Nesse caso, se queremos contemplar a dialogicidade da linguagem no estudo de um gênero oral, devemos situá-lo na vida e na história (onde, quando, quem, por que, para quem está sendo produzido), explorando seus aspectos sócio-histórico e ideológicos, bem como seu diálogo com outros enunciados que o precedem. Conforme Volochínov e Bakhtin, “Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926, p. 4). Conforme já dito, os gêneros orientam-se na/pela vida, refletindo e refratando determinados aspectos da realidade. Logo, esses aspectos estão colados ao discurso, constituindo-o assim como o constitui os elementos linguísticos.

O estudo da dimensão extraverbal pode contemplar, dentre outros aspectos, os elementos denominados por Melo e Cavalcante (2007)¹⁰, como *de natureza extralinguística*, quais sejam: a) *Grau de publicidade*: quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da circulação do gênero; b) *Grau de intimidade dos participantes*: conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores, grau de institucionalização do evento; c) *Grau de participação emocional*: envolvimento dos participantes na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade, tons valorativos; d) *Proximidade física dos parceiros da interação*: interação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas ou assíncronas; e) *Grau de cooperação*: maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no ato de interação, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico; f) *Grau de espontaneidade*: planejamento (ou não) da interlocução; g) *Fixação temática*: o tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.

Depois de explorada a dimensão extraverbal do gênero em estudo, o procedimento mais coerente, na sequência, é explorá-lo quanto a sua dimensão verbo-visual¹¹. Nesse aspecto, estamos entendendo o estudo não apenas dos recursos verbais (fala), mas também outras formas de manifestação da linguagem, de modo que todo gênero oral pode ser definido como entidades multimodais. Rojo (2006) entende que quando encaramos as relações entre escrita, fala e outras

⁹ A multimodalidade pode ser entendida como o uso de diversas modalidades de linguagens na composição de um texto – “[...] fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos ou movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si” (ROJO, 2006, p. 45).

¹⁰ Ao considerarmos as palavras das autoras, estamos cientes de que se trata de outro campo teórico-metodológico com o qual dialogamos para trazer algumas especificidades próprias dos enunciados orais.

¹¹ Tendo em vista a natureza multimodal dos enunciados, passaremos a empregar o termo “verbo-visual”, conforme cunhado por Brait (2013).

formas de linguagem em nossas aulas, estamos trabalhando com os letramentos múltiplos¹² e multimodais “tão relevantes hoje para o exercício da cidadania e para as práticas culturais no mundo contemporâneo” (ROJO, 2006, p. 50).

Recorremos, novamente, a Melo e Cavalcante (2007) que, ao reportarem-se à natureza textual (verbo-visual) dos enunciados orais, tratam de seus *aspectos paralinguísticos e cinésicos*. Os *paralinguísticos* estão relacionados com a qualidade da voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada); a elocução (maneira de produzir a fala: rápida, lenta, soletrando e etc.); as pausas; os risos/suspiros/choros/irritação. Os *cinésicos* têm a ver com atitudes corporais, gestos, trocas de olhares e mímicas faciais. As autoras destacam, ainda, os aspectos de natureza linguístico-discursiva que, segundo elas, correspondem aos marcadores conversacionais, às repetições e paráfrases, às correções, às hesitações, às digressões, às expressões formuladas/expressões prontas, aos atos de fala/estratégias de polidez positiva e negativa.

Todavia, devemos lembrar que em todo esse estudo – da dimensão extraverbal e verbo-visual – não se deve perder de vista a inteireza do enunciado, que se sustenta na/no esfera/campo de atividade humana na/no qual se inscreve e que organiza suas formas típicas de interação, bem como o conteúdo temático que orienta, ideológica e valorativamente, sua unidade de sentido. Se, conforme Acosta Pereira (2012), o conteúdo temático diz respeito à maneira como o gênero do discurso seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu objeto de discurso, no estudo das dimensões extraverbais e verbo-visuais de um gênero oral precisamos estabelecer relações com a realidade que o situa.

De um modo geral, trabalhar com a oralidade na sala de aula pressupõe olhar para a língua viva se manifestando em enunciados produzidos para atender a diferentes situações e contextos de interação. Logo, pressupõe-se que a língua(gem) se manifesta de maneiras variadas, o que requer, no trabalho pedagógico, uma compreensão sustentada na premissa de que existem diferentes enunciados orais, os quais estão contemplados em diversos gêneros discursivos pré-figurados pelas esferas/pelos campos de atividade humana.

PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM: LEITURA/ESCUITA

Ao reportar-nos para o ensino da **leitura/escuta** mediados pela concepção dialógica da linguagem, ancoramo-nos na compreensão de que ler e auscultar é participar do grande diálogo da vida, projetado em enunciados de diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente. O leitor/ouvinte, ao assumir sua condição de interlocutor responsivo, disposto a interagir com o autor, insere-se nesse escopo dialógico, engendrando-se no jogo discursivo do enunciado que promove uma relação viva e concreta de interação.

Na leitura, especificamente, em condição de interlocutor, o leitor se dispõe a responder ao autor do enunciado, seja para afirmar que compreende o que ele escreveu/disse, seja para contra argumentá-lo com suas próprias palavras, ou para interpelá-lo. Estabelece-se, assim, um encontro (nem sempre passível) entre autor, texto¹³ e leitor quando este, responsivamente, considerando a

¹² Não é nossa intenção, neste capítulo, aprofundar esse conceito. Para maior compreensão, recomendamos a leitura de Rojo (2006).

¹³ Em uma perspectiva dialógica, sempre que nos referirmos a “texto” estamos compreendendo-o como “enunciado”, uma vez que adotamos a concepção de texto apresentada por Bakhtin, na qual “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), [...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 307). Portanto, texto e enunciado assumem o mesmo significado ao romperem a fronteira com o linguístico e abarcarem o contexto de produção e as relações dialógicas.

relação dialógica com o contexto sócio-histórico e ideológico do enunciado, busca compreendê-lo para, então, colocar-se em uma posição ativa de resposta.

O leitor pode ser definido, então, como o auditório previsto pelo autor, já que cada situação de interação implica, nas palavras de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), um interlocutor real. E, nessas condições, estabelecem-se as relações dialógicas que se ancoram tanto no texto como no contexto que o realiza, pois as relações dialógicas “[...] são extralinguísticas. [...] É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 209).

Tal compreensão, quando se trata da leitura, implica em estabelecer um diálogo para além do texto, uma vez que apenas a decodificação dos elementos linguísticos/semióticos planejados no texto não são suficientes para sustentar o(s) sentido(s) possível(eis) pretendido(s) pelo autor, pois “As leis que regulam o processo de formação linguística são leis sociológicas. [...] (VOLOCHÍNOV, 2013 [1928], p. 129). Isso significa dizer que toda construção discursiva se constitui também pelo contexto, pelo momento sócio-histórico e ideológico no qual se inscreve o enunciado, o que reflete diretamente sobre o seu querer dizer. Por conseguinte, as relações dialógicas correspondem às relações de sentido estabelecidas na leitura responsiva de um texto.

O leitor, nessa perspectiva dialógica, é convocado a assumir seu papel social, encorpando à voz do autor sua compreensão responsiva. Segundo Bakhtin (2003 [1979]), toda palavra sempre está à procura da compreensão responsiva, uma vez que ela “quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo que não tem final semântico” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 334, grifos do autor). A palavra disposta pelo autor na constituição de um enunciado quer ser ouvida, compreendida e anseia por uma resposta, mesmo que esta esteja marcada pelos aspectos entoacionais do leitor. Conforme explica Geraldi, “[...] lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas as minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171). Na leitura, estabelecem-se as relações dialógicas que ampliam conhecimentos, consolidam valores e alargam as compreensões da realidade.

No âmbito dessa compreensão, a leitura define-se como “[...] um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra” (GERALDI, 1997, p.91). Sob um viés dialógico, a leitura se consolida na (re)significação dos sentidos instituídos pelo autor e reenunciados pelo leitor, o que pressupõe o encontro de dois sujeitos: daquele que escreve/fala e daquele que lê/ouve. Sem esse encontro, sem essa aproximação, sem o desejo de interação, o ato de ler não se completa, não se consolida. Para que a inteireza do ato da leitura se concretize, é preciso o encontro de duas realidades diferentes: uma apresentada pelo autor e outra que faz parte da vida do leitor.

A leitura é, então, um ato social que nos conecta com aquele que escreveu o texto e também com muitos outros enunciados, ampliando-se, assim, nossa compreensão do mundo. Logo, lemos para ampliar horizontes sociais e também para responder às próprias inquietações. Como ato dialógico, ao ler, o leitor correlaciona o conteúdo do texto com seus conhecimentos, crenças, valores, atitudes, ideologias e, nesse processo, (re)significa o texto, tornando-se coautor, pois dialoga, questiona, acrescenta, reconstrói seu(s) sentido(s). Nas relações do leitor com seus conhecimentos já consolidados é que se produz significados.

Se assim for compreendida e vivenciada a leitura na escola, estaremos desenvolvendo uma prática de linguagem que contribui, significativamente, para a formação de um sujeito autônomo, crítico, empoderado e socialmente constituído, pois é por meio do ato de ler responsivamente que ampliará suas formas de interpretação e compreensão do mundo e de suas relações com o(s) outro(s), com os objetos e com a própria sociedade.

Por atender a diferentes necessidades humanas, a leitura assume importante papel de interação social: lê-se para informar, para identificar alguma orientação, por prazer, para emocionar, para acalmar as emoções, para aprender, para ensinar, dentre tantos outros propósitos. Por assim se

configurar, pode-se dizer que a leitura é necessária para a realização das mais diferentes tarefas/práticas/ações propiciadas pelas/pelos diferentes esferas/campos da atividade humana. Logo, cabe à escola e aos professores assumirem o compromisso de atuarem na formação de leitores capazes de ler textos de variados gêneros discursivos, sejam estes orais, escritos e/ou multissemióticos.

Subsidiados teórica e metodologicamente pela concepção dialógica da linguagem, é importante, no trabalho com a leitura na sala de aula, situar o enunciado em estudo quanto ao seu contexto social de produção. Nessa direção, Bakhtin (2003 [1979]) defende a importância do reconhecimento da natureza do enunciado no estudo da língua(gem); Volochínov e Bakhtin (1926), por sua vez, compreendem que só a análise do aspecto verbal de um enunciado é insuficiente, pois este depende de seu contexto extraverbal para significar; e, conforme Rodrigues, “Não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram. O discurso é um acontecimento social” (RODRIGUES, 2001, p. 20). Logo, é preciso conduzir a leitura para além do visível/apresentável no enunciado, ultrapassando os limites do verbo-visual para alcançar suas dimensões extraverbais que, segundo Costa-Hübes (2017), instauram-no em um gênero discursivo, em uma/um esfera/campo de atividade humana, em um tempo e lugar, enfim, em um cronotopo¹⁴ que lhe imprime as marcas da realidade.

Sem perder de vista a relação direta do enunciado com essa dimensão extraverbal, é preciso explorar também, no ato da leitura, a dimensão verbo-visual do enunciado. Trata-se de procurar compreender os elementos que organizam o enunciado dentro de um gênero discursivo, definidos por Bakhtin (2003 [1979]) como: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. Esses elementos nos indicam que um enunciado não se organiza livremente, mas é resultado de escolhas linguístico-discursivas instituídas historicamente, associadas ao gênero e à/ao esfera/campo de atividade humana e que orientam posicionamentos ideológico-valorativos. Todavia, conforme Bakhtin (2003 [1979]), esses três elementos encontram-se imbricados no estudo de um enunciado. Não há, então, como estudá-los separadamente.

Para compreender/depreender o conteúdo temático do enunciado que está sendo lido, é preciso relacioná-lo com o objeto do discurso do autor, ou seja, com a unidade de sentido que orienta seu posicionamento ideológico-valorativo. Isso implica, conforme Costa-Hübes (2017), relacionar o enunciado a seu contexto de produção, uma vez que o sujeito (autor) organiza seu projeto de dizer situando-o socialmente e afetado pelo contexto no qual se situa. Nesse sentido, Acosta Pereira (2012) afirma que o conteúdo temático corresponde à maneira como o gênero do discurso seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu objeto de discurso.

O reconhecimento do estilo, por sua vez, imprime, na leitura de um enunciado, a compreensão/identificação das marcas linguístico-discursivas das quais emanam potenciais semânticos que organizam a enunciação, atendendo às demandas da interação social. Logo, se o estilo projeta e provoca coerções enunciativo-discursivas, que reverberam posicionamentos axiológicos do autor do enunciado em função do projeto discursivo que pretende empreender, é fundamental reconhecê-los na leitura de um texto. Como afirma Acosta Pereira (2012), para representar e refratar a realidade, o autor recorre às marcas estilísticas possíveis de serem empregadas naquele contexto de uso, uma vez que estas são, de certa forma, determinadas pela/pelo esfera/campo de atividade humana e pelo gênero discursivo no qual o enunciado se inscreve. Assim, pode-se dizer que essas escolhas estilísticas são pistas deixadas no texto que indicam/apontam para o objeto do discurso do autor.

¹⁴ Sob a perspectiva dialógica, *cronotopo* refere-se às amplitudes do tempo e do espaço que se engendram organicamente no discurso em resposta às dinâmicas históricas, culturais, ideológicas e valorativas da vida social.

A construção composicional, por sua vez, também imprime sua orientação valorativa na organização do enunciado e, por isso, é importante que seja considerada na leitura. Por definir-se como um construto que projeta um acabamento ao enunciado, situando-o como pertencente a determinado gênero discursivo, indicia o leitor a transmutar-se para a vida do enunciado e (re)significá-lo discursivamente, sem perder de vista o gênero ao qual pertence e a/o esfera/campo de atividade humana à/ao qual se filia.

No trabalho com a leitura na sala de aula, independente do gênero discursivo ao qual pertençam os enunciados selecionados, é sempre importante considerar se o aluno tem condições de ler e compreendê-los; se seu conteúdo temático lhe é acessível; se ele é capaz de reconhecer as marcas linguístico-discursivas e interpretá-las, produzindo sentido(s). É viável, portanto, considerar as condições sociais do leitor, suas vivências e experiências de vida, as relações que promove/estabelece com o(s) outro(s), seus posicionamentos axiológicos e valorativos, enfim, seu conhecimento linguístico-discursivo, pois são essas capacidades ativadas no momento da leitura que intermediará o processo dialógico instaurado pelo texto.

PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE TEXTO/ESCRITA

Subsidiada pela concepção dialógica da linguagem, a atividade de **produção de textos** na escola estabelece momentos de interação quando, ao assumir a posição de autor, o aluno organiza seu discurso em função de uma necessidade de dizer. A adoção de tal orientação teórico-metodológica implica em um trabalho que estabeleça condições viáveis de produção (oral, escrita e/ou multissemiótica), em que os alunos sejam devidamente orientados na organização de seus enunciados, em função de ter o que e para quem dizer/escrever.

Para isso, é essencial que o texto a ser produzido seja compreendido, tanto pelo professor como pelo aluno, como enunciado, isto é, como uma forma material discursiva que, diferentemente de uma oração (gramatical), dispõe de uma carga semântica constituída de relações dialógicas. É na produção de enunciados que emanam os valores pretendidos pelo autor, seus posicionamentos axiológicos, sua constituição subjetiva, organizados por meio das escolhas linguístico-discursivas que se circunscrevem tanto no âmbito da significação quanto dos sentidos que podem ser veiculados.

Nesse sentido, torna-se crucial que o aluno, ao ser convocado para uma atividade de produção de texto/escrita, seja devidamente orientado quanto aos elementos constitutivo-funcionais que organizam um enunciado. Ou, recorrendo às palavras de Geraldi (1997), é preciso que o professor crie na sala de aula “[...] um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto” (GERALDI, 1997, p.160). Uma condição necessária que precisa ser esclarecida é que todo enunciado deve ser endereçado a alguém. Ao assumir a posição de autor, o sujeito pressupõe seu(s) interlocutor(es) para quem direciona/planeja/projeta o seu discurso.

Por outro lado, conforme Bakhtin (2003 [1979]), todo enunciado pressupõe a alternância de sujeitos: o autor/locutor e o leitor/ouvinte. Quando aquele termina seu enunciado, passa a palavra para que este ocupe sua posição responsiva de lê-lo e compreendê-lo. Por isso, é preciso ensinar ao aluno que todo enunciado tem uma *conclusibilidade*, um acabamento (mesmo que provisório) que estabelece seus limites, conforme o gênero discursivo no qual se inscreve. Além disso, para que o leitor o entenda, é preciso garantir a *exauribilidade* do tema, ou seja, o objeto discursivo deve ser devidamente explorado. E, de igual importância, faz-se necessário abordar, com o aluno, o valor que a *expressividade* imprime ao enunciado. Ao colocar-se como sujeito de seu discurso, projeta nele tons valorativos, impregnando-o com verdades, sentimentos, emoções, crenças, enfim, posicionamentos ideológico-valorativos que definem sua subjetividade. Pode-se dizer que estas são as marcas de autoria, o que faz reconhecer o enunciado como pertencente a este ou àquele autor.

Bakhtin (2003 [1979]) assevera que não existem discursos neutros, pois o falante/autor sempre impregna seu discurso de tons valorativos.

Em suma, na condução de uma prática de produção de texto/escrita na sala de aula, é importante que se estabeleça/explore/trabalhe com os alunos alguns elementos que são responsáveis por promoverem a interação. Conforme Geraldí (1997), as condições necessárias para a produção de texto como forma de interação é que o aluno tenha o que dizer/escrever (conteúdo temático), tenha um motivo para organizar seu discurso (uma finalidade), saiba para quem vai dizer/escrever (interlocutores) e escolhas as estratégias necessárias para organizar o seu enunciado conforme o gênero discursivo no qual se inscreve.

Em outras palavras: para garantir a inteireza na produção de um enunciado, faz-se necessário que o aluno tenha clareza de seu objeto discursivo, compreenda a necessidade de interação estabelecida, reconheça o papel do outro – o interlocutor – em suas escolhas linguístico-discursivas e saiba, por fim, decidir-se sobre os procedimentos que pode adotar para que seu enunciado tenha uma relativa conclusibilidade. Nas palavras de Costa-Hübes e Rodrigues (2016),

Focalizar o ensino e a aprendizagem da língua(gem) a partir do ato interlocutivo significa reconhecer os alunos como sujeitos em contínua constituição, à medida em que interagem uns com os outros, o que evidencia seu caráter social e histórico. E as interações, nesse caso, só ocorrem em situações socialmente definidas, sofrendo controles, interferências e seleções do lugar e do momento em que se realizam. Assim, a produção do enunciado ancora-se na historicidade, em que entra em cena tanto o novo (cada enunciado é único) quanto o dado (a língua, os discursos já ditos, os gêneros do discurso etc.) (COSTA-HÜBES; RODRIGUES, 2016, p. 70).

A compreensão de que todo enunciado se tipifica em um gênero do discurso orienta o aluno (sujeito-autor) na elaboração de seu discurso, garantindo-lhe uma certa estabilidade enunciativa, uma vez que todo gênero figura-se como um modelo na elaboração do enunciado. É o reconhecimento do gênero no qual o enunciado será produzido que indicia o que é possível ser dito naquelas condições, suas propriedades composicionais, assim como sua organização estilística. Essa orientação confirma a legitimidade histórica do gênero, assegurando a compreensão de que, ao produzirmos enunciados, seguimos orientações que nos são dadas historicamente e com finalidades ideológico-valorativas específicas, sempre em diálogo com as condições sociais estabelecidas pela/pelo esfera/campo de atividade humana à/ao qual pertence o gênero discursivo.

Enfim, quando a prática de produção de texto/escrita promove a interação entre os interlocutores envolvidos, garante-se que a língua(gem) seja compreendida dentro da dinâmica viva e social que a constitui. O ato de produzir textos, nessas condições, distancia-se de práticas esvaziadas de escrita e filia-se à produção de enunciados que participam da corrente ininterrupta da interação, situando o aluno, sujeito-autor, como alguém que planeja e projeta seu discurso para o(s) outro(s), na condição de quem tem o que dizer/escrever e que tem um motivo para tal. Assim, a escola participa ativamente da formação de sujeitos responsivos, capazes de lidarem com a língua(gem) nas diferentes situações que a vida lhes impuser.

PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Para refletirmos sobre a prática de **análise linguística/semiótica** à luz da concepção dialógica da linguagem, precisamos reportar-nos ao que já foi dito em relação às práticas de oralidade, leitura/escuta e produção de texto/escrita porque qualquer análise que se sustente em um viés dialógico inscreve-se em enunciados na sua relação direta com o gênero do discurso, com a/o

esfera/campo de atividade humana, com o cronotopo que o sustenta, enfim, com o contexto que o organiza.

Logo, conforme Santos (2017), a prática de análise linguística de base dialógica¹⁵ sustenta-se, teoricamente, na compreensão de que: a linguagem é um fenômeno interacional; todo sujeito, por constituir-se via língua(gem), é dialógico em sua essência e está todo o tempo se refazendo a partir de suas práticas sociais; é via interação social entre os sujeitos que a língua(gem) (re)significa; os enunciados são correntes dialógicas por meio dos quais os sujeitos manifestam seus posicionamentos axiológico-valorativos; as escolhas linguístico-discursivas do sujeito ocorrem em função de seu projeto enunciativo-discursivo; essas escolhas sofrem coerções da/do esfera/campo de atividade humano e do gênero do discurso no qual o enunciado se inscreve; tais escolhas impregnam o enunciado de tons valorativos e ideológicos; é somente por meio da língua(gem) que a interação entre os sujeitos acontece.

Tais premissas imputam marcas subjetivas na seleção dos recursos linguístico-discursivos do sujeito, o que nos possibilita analisá-los na perspectiva de que, ao compreendê-los, possamos ler com mais propriedade os textos que nos são apresentados pela vida, bem como produzi-los (de forma oral, escrita e/ou multissemiótica), de modo que atendam à real situação de interação. Este é, portanto, o propósito de trabalharmos com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, sejam em prática de leitura, seja em práticas de produção de texto/escrita, pois, conforme Geraldi (1997), “Criadas as condições para atividades efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1997, p. 189).

Portanto, para que a prática de análise linguística/semiótica se sustente na concepção dialógica de linguagem, são importantes algumas orientações teórico-metodológicas, conforme sistematizadas por Santos (2017):

- a) a prática de análise linguística/semiótica é uma das unidades de ensino da disciplina de Língua Portuguesa;
- b) sua concretização efetua-se na articulação com a leitura e a produção de textos;
- c) o ponto de partida da análise é o enunciado, considerado como unidade básica de ensino;
- d) a reflexão é o que promove a análise;
- e) as atividades epilinguísticas e metalinguísticas¹⁶, conforme explicitadas por Geraldi (1997), permanecem em sua base e organizam seu encaminhamento, priorizando-se as reflexões epilinguísticas;
- f) os gêneros do discurso, no contexto da análise, são considerados como conteúdo a ser ensinado, na sua relação com a/o esfera/campo de atividade humana;
- g) as múltiplas variedades de manifestação da língua(gem) precisam ser abordadas com base nas variadas situações de interação;

¹⁵ Assim denominamos a *prática de análise linguística* compreendida à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin.

¹⁶ Não é nossa intenção aprofundar esses conceitos neste capítulo. Para maior compreensão, ver Geraldi (1997), quando explica que “Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas e, portanto, ‘análises linguísticas’ tão importantes como outras mais pontuais” (GERALDI, 1997, p. 190). Nessa perspectiva, o autor relaciona essa prática com a atividade que se faz *sobre* a linguagem. No que diz respeito à atividade metalinguística, Geraldi (1997) entende que esta acontece quando se recorre a uma metalinguagem sistemática para se referir ao funcionamento da língua, seu léxico, suas estruturas morfossintáticas e etc., na perspectiva de classificar ou categorizar determinado elemento, com base em uma teoria gramatical. Por isso, o autor a define com uma atividade *da* linguagem.

- h) os conteúdos gramaticais, ao serem ensinados, devem estabelecer relações com a posição valorativa do sujeito-autor e seu projeto de dizer;
- i) ao promover reflexões sobre a língua(gem), deve-se considerar seus diversos recursos, partindo-se sempre do contexto específico em que as interações se situam;
- j) não há um único modelo de como fazer prática de análise linguística; ela precisa ser uma prática aberta e adaptável aos diversos e específicos contextos de ensino.

Entendemos que a prática de análise linguística/semiótica sustentada na concepção dialógica da linguagem abarca muito mais que os aspectos linguísticos/semióticos do texto, uma vez que também considera, no processo analítico, a dimensão extraverbal que compõe um enunciado. A base sociológica do estudo da língua(gem), conforme defendida por Volochínov e Bakhtin (1926), torna-se o cerne dessa orientação, alinhando o emprego dos recursos linguísticos/semióticos ao viés social da língua(gem), já que considera sua inserção na vida, dentro de um cronotopo que envolve sujeitos com seus projetos discursivos, os quais planejam seus enunciados e os projetam para interlocutores conforme o seu querer dizer/escrever.

Nessa perspectiva, a análise se organiza, teórico-metodologicamente, em uma relação dinâmica e dialógica entre enunciado e contexto extraverbal, promovendo reflexões sobre como as estratégias linguísticas/semióticas utilizadas pelo autor contribuem para veiculação e construção de discursos e valorações ancoradas no extraverbal, pois é essa “essência sociológica” que faz com que os enunciados possam ter significação, já que é ela que garante se um enunciado poderá ser “verdadeiro ou falso, banal ou distinto, necessário ou desnecessário” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926, p. 13).

Polato (2017) entende que a prática de análise linguística/semiótica, sustentada no estatuto dialógico¹⁷, mira, em um primeiro plano, o discurso com suas relações sociais, tomando como norte a abordagem valorativa da linguagem, devido à necessidade de se garantir, ao aluno, a compreensão de como se configura, axiologicamente, as diferentes situações sócio-históricas e ideológicas de interação configuradas em enunciados. Seu interesse se volta para o “evento de interlocução demarcada, lugar onde o uso da língua ultrapassa domínios cognitivos, por estar circunscrito à especificidade das relações sociais constituídas, nas quais se funda a enunciação” (POLATO, 2017, p. 195-196).

Ao considerarmos os postulados de Volochínov (2013 [1928]) de que a língua(gem) não pode/deve ser considerada/explicada apenas como um fenômeno individual e sistêmico, o que a prática de análise linguística/semiótica de base dialógica pretende é enaltecer o caráter social da língua(gem), estendendo seu estudo para além das formas fixas e idênticas da língua. Parte-se do princípio, então, de que “A interação verbal é, portanto, a realidade fundamental da língua” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1928], p. 129) e, como tal, só podemos compreendê-la dentro de situações em que a interação aconteça, ou seja, no estudo do enunciado devidamente situado no gênero discursivo, na/no esfera/campo de atividade humana, nos interlocutores envolvidos, enfim, no contexto sócio-histórico e ideológico que o define.

Na síntese dessa seção entendemos que, ao olharmos para as práticas de uso da linguagem, à luz dos preceitos teórico-metodológicos da concepção dialógica da linguagem, podemos traçar o seguinte quadro sinóptico:

- a. o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa ancora-se em gêneros do discurso oral, os quais organizam os enunciados que são tomados como objeto de estudo para se compreender as diferentes situações de uso formal ou informal da língua oral;
- b. o trabalho com a leitura/escuta, da mesma forma, situa-se na relação de interação, uma vez que o leitor, ao assumir uma postura ativa e responsiva, produz sentido(s) no diálogo com o autor, por meio de enunciados devidamente situados no seu contexto de produção;

¹⁷ A autora assim denomina essa prática na tese que defende.

- c. o ato de produzir textos (orais, escritos e/ou multissemióticos) na escola passa a ser compreendido como um ato de interação, quando o aluno (sujeito-autor) planeja/organiza seu enunciado em função de interlocutor(es) reais para quem projeta seu discurso;
- d. a prática de análise linguística organiza-se, assim, na relação dinâmica e reflexiva entre a função sistêmica e social da língua(gem) que confere sentido(s) ao enunciado por meio das escolhas linguísticas/semióticas do autor em função de seu projeto discursivo.

Trabalhar com a língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa subsidiados pela concepção dialógica exige de nós, professores, uma outra postura: a de compreendermos sua dinamicidade, consequência de sua (re)significação nos atos de interação; a de reconhecermos os textos como enunciados que se configuram em gêneros do discurso que, por sua vez, organizam-se em função da/do esfera/campo de atividade humana a que pertencem. Com esse entendimento, certamente daremos outros direcionamentos às práticas de oralidade, leitura/escuta, produção de texto/escrita e análise linguística/semiótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo foi organizado com o propósito de, em um primeiro momento, retomar alguns conceitos que sustentam, teórico-metodologicamente, a concepção dialógica da linguagem, para, em seguida, relacioná-los com as práticas de língua(gem) instituídas em contextos de escolarização.

Com essa intenção, exploramos, na primeira seção, a ideia de interação verbal, de discurso, de enunciado e de gêneros do discurso na relação com o viés dialógico da linguagem. Sustentamos na compreensão de que a língua(gem) se realiza por meio da interação; logo, esta pode ser definida como a realidade fundamental, a vida da língua(gem). É nas interações entre sujeitos que ela ganha vida e se institui socialmente. Ao fazer uso da língua(gem), os sujeitos produzem discursos, materializando-os em enunciados (orais, escritos e/ou multimodais) que, por sua vez, correspondem a gêneros do discurso situados em esferas/campos de atividade humana.

Tal compreensão é basilar para se conduzir o trabalho com práticas de língua(gem) na escola sob os pressupostos da abordagem dialógica. Quando reportamos ao trabalho com a prática de oralidade, por exemplo, ancoramo-la nos gêneros do discurso, por entender que os enunciados orais são condutores de uma rede de atividades desenvolvidas em um quadro de interações diversas. As atividades de leitura/escuta, por sua vez, podem mediar relações vivas e concretas de interação, a partir do momento que são compreendidas como práticas dialógicas que promovem o diálogo com a vida, e que o leitor assume seu papel de interlocutor responsivo, disposto a participar desse ato de interação. O ato de produzir textos, então, passa a ser conduzido como uma necessidade de interagir com interlocutor(es), em função de uma finalidade discursiva, de modo que os alunos são orientados a organizar seus enunciados em função de ter o que e para quem dizer/escrever. E, por fim, a prática de análise linguística/semiótica corresponde à necessidade de o sujeito – autor ou leitor de um texto – ter consciência de que os elementos linguísticos/semióticos empregados são escolhas feitas pelo autor em função de seu projeto discursivo, do gênero, de sua intenção discursiva, enfim, de toda a situação que envolve a produção de um enunciado. Logo, precisam ser compreendidos na relação de sentido(s) que estabelecem com o extraverbal.

Se as práticas de linguagem trabalhadas na escola forem conduzidas sob tal escopo teórico-metodológico, os resultados podem reverberar na formação de sujeitos mais ativos, participativos, críticos e responsivos na sociedade, já que sempre estarão sendo desafiados a ler e produzir enunciados na interação que estabelecem. Por outro lado, ampliam-se as reflexões sobre a língua(gem) para além de seus estratos formais, dando maior ênfase às suas feições sociais de uso, no trato do discurso, do enunciado e do gênero do discurso.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R. **Gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 2012. 259 p. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- BAKHTIN, 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. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- COSTA-HÜBES. T. da C. A pesquisa em Ciências Humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.
- COSTA-HÜBES. T. da C.; RODRIGUES, R. H. A presença de elementos dialógicos nos encaminhamentos de ensino e aprendizagem de produção de textos na escola. In: SELLA, A. F.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Contextos escolares de fronteira**: resultados de pesquisas interdisciplinares. Cascavel-PR: EDUNIOESTE; Londrina-PR: EDUEL, 2016. p. 63-80
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica (1928). Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MELO, C. T.; CAVALCANTE, M. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCHUSCHI, B; SUASSUNA, L. (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.75-93.
- POLATO, A. D. M. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: Cronotopo e Dialogismo. 2001. 356 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Centro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROJO, R. **As relações entre a fala e a escrita:** mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, G. D. dos. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa:** por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

VOLOCHÍNOV, V. N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental (1928). In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2013. p. 101-130.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação (1930). In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 157-188.

A ENTONAÇÃO VALORATIVA EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Jane Cleide dos Santos Bezerra¹ (UNEAL/PLE-UEM)
Renilson José Menegassi² (UEM)

RESUMO: Neste capítulo, analisamos como o conceito de entonação axiológica se manifesta em atividades de leitura em um Livro Didático de Português (LDP) do Ensino Fundamental, assim como é aproveitada como recurso no ensino de leitura. Para isso, ancoramo-nos nos estudos de Bakhtin (2003[1979]; 2010[1986]; 2014[1975]); Volóchinov (2013[1930]; 2017[1929]; 2019[1926] e Medviédev (2016[1928]). Além dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, buscamos apoio em pesquisas brasileiras sobre o tema, especificamente, nos estudos referentes à Análise Dialógica do Discurso (ADD). O objetivo principal é mostrar, por meio de reflexões teórico-conceituais e de um exemplo modelar de análise, como a entonação enquanto conceito axiológico presente no LDP contribui na construção de sentidos nos discursos em que se materializa e, por conseguinte, auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno-leitor.

¹ Artigo desenvolvido junto ao Dinter UEM-UNEAL (2016-2020).

² Artigo desenvolvido junto ao projeto de pesquisa "Escrita, revisão e reescrita na formação docente", com fomento da Fundação Araucária, CP15/2017.



DA ENTONAÇÃO COMO TEMA

Tem sido crescente o interesse de pesquisadores da Linguística Aplicada a investigar e analisar a leitura pela vertente do dialogismo, dada à sua importância para a compreensão dos enunciados de forma axiológica. O trabalho com a leitura dialógica reconhece a interpretação como uma produção de sentidos resultante de ações interlocutivas que estabelecem a interação ao tempo e a espaços sociais, de modo a permitir o posicionamento ativo responsivo e valorativo do sujeito leitor. Ancorados nessa perspectiva e com o objetivo de contribuir com o ensino e a aprendizagem de língua escrita, analisa-se, neste capítulo, como o conceito de entonação axiológica se manifesta em atividades de leitura em um Livro Didático de Português (LDP) do Ensino Fundamental. Ao se sobrelevar o papel da entonação na construção de sentidos nos discursos nos quais aparece, assume-se que este conhecimento auxilia no processo de desenvolvimento de habilidades e de autonomia do aluno-leitor. Para tanto, além de recorrer aos pressupostos do Círculo de Bakhtin como ancoragem principal, buscou-se fundamentação em pesquisas brasileiras sobre o tema da entonação, especificamente, nos estudos referentes à Análise Dialógica do Discurso (ADD) para subsidiar as análises exaradas.

Dois direcionamentos se constituíram como fundamentais no processo de seleção tanto do objeto quanto do instrumento. O primeiro deles consiste em admitir que a língua não pode ser ensinada e nem aprendida fora do contexto de uso social, visto que sua compreensão clama pela inserção em situações concretas de comunicação, já que o sentido é efetivado e também atualizado em contextos de interação. O segundo se refere ao reconhecimento de que, em contexto de ensino, o livro didático se firma como um recurso bastante significativo, posto que os gêneros discursivos nele apresentados são, por assim dizer, a mais pura manifestação da linguagem social atual, a levar o estudante do Ensino Fundamental à compreensão da cultura da escrita, justamente porque os valores sociais são exteriorizados a partir da abordagem do texto, que se constitui como elemento essencial no gênero discursivo, além, é claro, de todas as nuances discursivas possíveis agregadas.

A compreensão da entonação, enquanto elemento que expressa o aspecto valorativo da linguagem presente no discurso escrito, perpassa pela reflexão sobre o reposicionamento conceitual da palavra enquanto signo ideológico, já que a dimensão valorativa emerge no próprio signo, na ideologia, no tom, na entonação. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 99). Por sua vez, o elemento axiológico somente é percebido em contextos de interação verbal, isto é, a palavra tem seus sentidos atualizados a partir dos posicionamentos assumidos pelos interactantes do colóquio verbal. Precisamente por estarem situados em tempo e espaço, os sujeitos, produtores de discursos, mantêm uma ligação entre si, logo, a interação verbal se constitui no lugar onde habitam os sentidos, afinal,

todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções (BAKHTIN, 2014[1975], p.100).

Nessa perspectiva, a entonação é caracterizada como um fio condutor de sentido do discurso, justamente por ligar a palavra aos aspectos que constituem os comportamentos humanos, ou seja, “a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (VOLÓCHONOV, 2019[1926], p. 123). É, pois, na entonação que o discurso entra em contato com a vida e é por meio dela que os valores sociais são desvelados, isto é, os desejos, as impressões, as angústias, entre outros aspectos emotivos-volitivos da atividade humana são percebidos. A entonação, por esse

prisma, se constitui em um traço constitutivo do enunciado (BAKHTIN, 2003[1979]). Para consubstanciar a reflexão em torno dessa característica da entonação, são tecidas algumas considerações a partir de uma análise ilustrativa realizada por Bezerra, Paixão e Menegassi (2019), a despeito da entonação valorativa. Segue o recorte da questão analisada.

“Ao receberem a carta, pai, mãe e irmão tiveram reações diferentes. Identifique a reação de cada um”. A seguir temos o trecho que serve como a base de leitura para esse questionamento:

[...] Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. [...] Que eu queria ser fraseador. Meu pai ficou meio vago, depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal fraseador bota mantimento em casa? (BARROS, 2003 apud OLIVEIRA et al., p. 37).

Para perceber os valores entoados no comportamento tanto do pai quanto da mãe, é necessário mensurar as reações de cada um, para tanto, é imprescindível que se recorra ao contexto extraverbal. Por exemplo, o fato de alguém ficar “meio vago” ante a um acontecimento da vida real, dá indícios de perturbação, de confusão, de imprecisão, levando-nos a inferir que, possivelmente, o pai tenha ficado desconcertado diante da opção do filho em se tornar fraseador e não doutor. Já o movimento de “baixar a cabeça”, realizado pela mãe, pode indicar que a informação a deixou pensativa, talvez preocupada ou até mesmo um pouco decepcionada (BEZERRA; PAIXÃO; MENEGASSI, 2019, p. 30, grifos dos autores).

Todos os elementos verbais e não verbais evidenciados nessa mostra representativa são sócio e historicamente situados em frações da vida concreta, são marcas explícitas de entonação valorativa. O agir responsivo ativo tanto do pai quanto da mãe se constituem em discursos que e velam alguns aspectos do comportamento humano, ou seja, o vínculo estabelecido entre a palavra e o contexto extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Por exemplo, o indício de “perturbação” se dá por meio de uma conduta relacionada a um sujeito “perturbado”. Enquanto o ato de “baixar a cabeça”, em vez de verbalizar um posicionamento avaliativo, consiste em uma reação-resposta que exterioriza um comportamento de um sujeito resignado. Nesse sentido, cada indivíduo, em seu ato ético, manifesta sua relação de dependência da situação, o que demonstra como a entonação está presente no discurso escrito.

Na prática, entonação axiológica tanto sustenta quanto manifesta a avaliação social albergada na palavra. A ela, cabe justamente a tarefa de expressar o que a palavra “não dá conta de dizer sozinha, posto que os sentidos são construídos entre o que está expresso e o implícito (BEZERRA, PAIXÃO, MENEGASSI, 2019, p. 23-24), fato que reforça o argumento de que a dimensão valorativa, por ser construída no meio social, somente pode emergir nas inter-relações experimentadas. Nessa acepção, o conceito de entonação aproxima-se do conceito de avaliação social, uma vez que,

a avaliação social organiza tanto a própria visão e compreensão do acontecimento transmitido – pois só vemos e compreendemos aquilo que, de uma maneira ou outra, toca-nos, interessa-nos – quanto as formas de sua transmissão: a disposição do material, as digressões, os retornos ao passado, as repetições etc., tudo isso é atravessado pela mesma lógica da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928], 191).

Para o Círculo de Bakhtin, as palavras pronunciadas estão permanentemente apinhadas de valorações, a se constituírem em unidades de sentido, uma vez que “[...] a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 185). Assim, a exteriorização da apreciação social engendrada na palavra é sempre extratextual, logo, carece da entonação para ser manifestada, mais precisamente, é a entonação que dá dinamicidade ao texto, porque “[...] o sentido do discurso não é dado fora de sua ênfase e entonação viva e concreta (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 314).

Nesse sentido, é oportuno lembrar que as relações dialógicas estão no bojo do processo interacional e discursivo que abrange o ensino da leitura, pois, como os textos dos mais variados gêneros discursivos vindicam pela compreensão e pela interpretação, tanto a leitura quanto a produção de texto, obrigatoriamente, exigem o estabelecimento do diálogo com os diversos interlocutores sócio e historicamente constituídos. Com efeito, esse é um dos atributos da entonação axiológica, isto é, o de agir na qualidade de elemento que estabelece “uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 123).

Os textos, por essa via de entendimento, são tratados por Bakhtin (2003[1979], p. 308) como “ponto de partida”. Posicionamento assumido posteriormente por outros estudiosos da linguagem, entre eles, Geraldi (1977, p. 135), ao afirmar que o texto é, verdadeiramente, o “ponto de partida (e o ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua”. Igualmente alicerçadas nos estudos do Círculo, Brait e Pistori (2012, p. 374) defendem que é necessário enfrentar o texto não somente “por sua forma externa, aparentemente autônoma, mas por seu plano, ou seja, por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas”. Essa necessidade se dá pelo fato de que, na enunciação, o falante sempre responde ao contexto extraverbal produzindo uma valoração comum, a externar as condutas e as crenças constituídas nos grupos sociais. Como a entonação se encontra no cerne das relações sociais nas quais o falante é partícipe, logo, nela e por ela, são reconhecidos os julgamentos de valor ali partilhados. É nesse contexto valorativo que o Círculo ajuíza a entonação como social por excelência, pois é, “especialmente sensível em relação a todas as oscilações do ambiente social que circunda o falante” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 123). Ante o exposto, reitera-se que os textos dispostos no livro didático de Português clamam por uma leitura dialógica, visto que os sujeitos estão, indiscutivelmente, ligados por razões sociais, culturais, históricas, ideológicas, entre outros aspectos de caráter dialógico.

Essas ponderações corroboram para a inferência de que a entonação, por se constituir em um recurso que materializa o aspecto valorativo, ao ser considerada no processo de interpretação do discurso, a incluir aqui o discurso escrito, contribui com sua inteligibilidade. Na sequência, apresenta-se uma proposta de análise de perguntas de leitura construídas em torno do gênero discursivo anúncio publicitário, com o propósito de refletir como a entonação se apresenta no LDP do Ensino Fundamental e como pode ser aproveitada enquanto recurso no ensino de leitura. Defende-se, com esse posicionamento, que a entonação valorativa favorece a interação entre o aprendiz, o texto e o mundo tangível, a contribuir, indiscutivelmente, com a produção de sentido, nas práticas de ensino e de aprendizagem.

DAS MANIFESTAÇÕES DA ENTONAÇÃO EM ATIVIDADES NO LDP

Selecionou-se, na coleção “Português linguagens – 6º ano”, uma atividade que compõe a seção intitulada “A língua em foco”, na subseção “Construindo o conceito”, como mostra representativa de análise da entonação. Segundo os autores, esta seção tem como objetivo principal a construção de conceitos, por meio de atividades de leitura, de observação, de discussão e de

análise. Para tanto, o exercício se desenvolve a partir da observação de um determinado fato linguístico em um “texto literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 303). A dinâmica consiste em propor que o estudante observe um aspecto específico do fato escolhido e o compare a outros para construir o conceito. Depois de assimilado o conceito, o aluno é levado a fazer outras atividades, a fim de formalizá-lo e, conseqüentemente, ampliá-lo. O capítulo que alberga a atividade propõe que sejam construídos os conceitos de “linguagem”, “língua” e “código”. Segue a proposta de atividade acompanhada da análise.

Figura 1: Anúncio Publicitário

Leia o anúncio:

NISSAN TIDA
 • Motor 1.8 16V com 132 cv
 • Câmbio automático
 • Ar-condicionado
 • Airbag duplo
 • Direção elétrica
 • Vitrô eletrônica
 A partir de
 R\$ 54.290,00

NÃO DÁ PARA DISCUTIR DESIGN COM UM POVO QUE DESENHA ATÉ NA HORA DE ESCREVER.
 NISSAN TIDA, O ÚNICO HATCH JAPONÊS DO MERCADO.

NISSAN

(<http://sotitulos.wordpress.com/2010/11/28/nissan/>)

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 24.

1. Releia o enunciado principal do anúncio:
 “Não dá para discutir design com um povo que desenha até na hora de escrever.”
 - a) Qual é o povo a que o texto se refere?
 - b) Quais elementos do texto permitem chegar à resposta da pergunta anterior? Trata-se de elementos verbais ou não verbais?
2. A respeito da escrita do povo referido no anúncio, responda:
 - a) Qual é a particularidade dessa escrita, segundo o anúncio?
 - b) De que forma essa particularidade contribui para a caracterização do produto anunciado?
3. Interprete: Qual é o sentido da expressão “não dá para discutir”, no contexto? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 24, destaque dos autores).

O exercício é composto por três perguntas de leitura, organizadas em torno do enunciado “Não dá para discutir design com um povo que desenha até na hora de escrever”. A primeira delas comporta duas questões. Na questão a), é pedido que se explique a que povo o anúncio faz referência, mas, para respondê-la, é necessário observar a disposição das imagens no anúncio publicitário, bem como, os valores nelas manifestos. Esse movimento dialógico é o que autoriza o trabalho de análise e de interpretação de todos os elementos apresentados no painel, que devem ser enumerados na questão b) e, por conseguinte, autoriza o aluno-leitor na construção das respostas a serem dadas nos dois itens dessa pergunta. Esta estratégia de encadeamento de questões interligadas

demonstra um aspecto dialógico pertinente à compreensão valorativa do que se procura discutir sobre o anúncio.

O gênero selecionado como texto-base para a atividade é um anúncio publicitário de um carro, no qual algumas ferramentas discursivas como textos e imagens são dispostas sob a forma de um painel organizado a partir do modelo de um biombo, que é “uma peça de mobília feita de partes de móveis, articuladas por dobradiças e revestidas de papel, pano, etc.” (FERREIRA, 2011, p. 144). Geralmente, os biombos servem para separar ambientes, mas, em algumas situações, são utilizados como barreiras contra o vento, inclusive, um dos sentidos para a palavra é “proteção contra o vento”. Os biombos japoneses, elementos inspiradores do anúncio, por vezes, retratam pinturas que descrevem a natureza e as cenas da vida cotidiana da cultura japonesa. Vale ressaltar que, historicamente, já foram considerados como símbolos de riqueza e de poder, exibidos nas casas dos senhores feudais e dos samurais.³

Dito isso, interessa afirmar que o painel em análise apresenta seis colunas, como um biombo aberto, em que apenas uma delas aparece encoberta pelo veículo. A segunda coluna, da esquerda para a direita, traz informações sobre as características específicas do produto anunciado, a incluir o seu valor monetário. As demais, com exceção da quarta coluna, que se encontra encoberta pela imagem do veículo, retratam elementos que remetem ao povo responsável pela criação do objeto do anúncio. Logo, o aluno-leitor precisa se inteirar do que está presumido (VOLÓCHINOV, 2019[1926]) posto que a percepção do horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos interlocutores (VOLÓCHINOV, 2019[1926]) permite também o compartilhamento da entonação manifesta no evento e o leva a produzir a conclusão avaliativa que favorece a resposta da atividade. Para melhor compreensão, são apresentados os elementos contidos em cada coluna, para análises mais acuradas.

Figura 2: Recorte da primeira coluna, da esquerda para direita



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 24.

³ Informações retiradas do Blog Japão em Foco. Disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/curiosidades-sobre-o-monte-fuji/>. Acessado em: 16 abr. 2020.

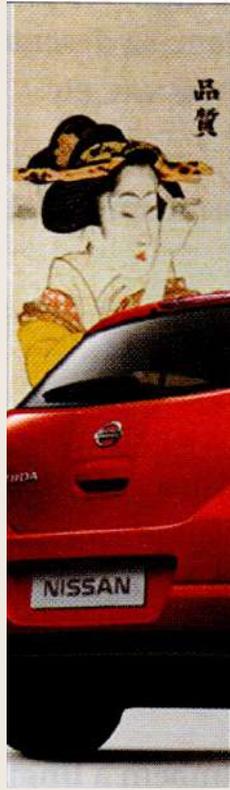
Um pouco acima das minúsculas letras que compõem o texto exposto na primeira coluna, veem-se folhagens de bambu, elemento de largo uso na cultura do Japão, a partir de um impressionante número de técnicas para expressões criativas de objetos de arte e decoração. Além de estar presente nas artes visuais, nas artes marciais, nas artes musicais, nos utilitários rurais, na literatura, nas paisagens, nos jardins dos templos, na arquitetura e nas brincadeiras infantis, devido à sua importância espiritual, essa planta é bastante utilizada como chá nas cerimônias sagradas⁴. Importa informar que é encontrada também em outros países, razão pela qual o aluno sentiria, possivelmente, dificuldades para inferir que se trata de uma gramínea de uso frequente entre os japoneses. A construção dessa imagem mental é bastante significativa no trabalho com a leitura, porque aproxima o leitor do objeto do enunciado, a abranger a percepção de que os “matizes mais sutis do estilo são determinados pela índole e pelo grau de proximidade *pessoal* do destinatário com relação ao falante” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 303, grifo do autor), neste caso, a figura do bambu é uma marca de estilo entonacional.

Nesse sentido, é imperioso notar que o bambu não é a única gravura exposta na coluna, porquanto ao lado das folhagens aparecem alguns ideogramas, símbolos gráficos provenientes da análise de elementos já representados, que correspondem “a uma ideia (conceito, processo, qualidade)” (DUBBOIS et. al., 1973[2002], p. 329). Os ideogramas são, por assim dizer, portadores da avaliação social, logo, sua aparição ao lado dessa gramínea expressa valorativamente, de modo explícito, a presença do povo que utiliza essa forma de comunicação escrita. O reconhecimento da forma, além de estabelecer o lugar das relações sociais, promove uma reflexão em torno das axiologias compartilhadas na interação do falante, do ouvinte e do tópico, isto é, daquele de quem ou do que se diz algo (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).

Todavia, para assimilar que esses símbolos pertencem ao povo nipônico, já que outros países também fazem uso de ideogramas como sistema de escrita, o estudante é conduzido à percepção de que, no anúncio, aparecem em justaposição às demais ilustrações, ícones também daquele país. Este fato promove um reposicionamento valorativo na enunciação, a conduzir, inclusive, a sua compreensão. Os ideogramas no gênero são signos verbais que, necessariamente, remetem à cultura japonesa, como é o caso da gueixa, do Monte Fuji e do disco carmesim, centro da bandeira do Japão, demais elementos presentes no anúncio, como pano de fundo para a publicidade do automóvel exposto. Assim os ideogramas agem, via entonação, como “um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 290). Para que se compreenda melhor esse ponto de vista, seguem as análises das demais imagens aqui referidas.

⁴ Esta informação está disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/bambu-historia-de-um-japao/>. Acessado em: 21 abr. 2020.

Figura 3: Recorte da terceira coluna, da esquerda para direita



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 24.

A coluna expõe a ilustração de uma gueixa e, logo acima de sua cabeça, mais uma vez, são dispostos alguns ideogramas. Segundo Ferreira (2011, p. 474), a gueixa é uma mulher treinada em casas específicas, para atuar como “cantora e dançarina japonesa que, em reuniões, entretém os homens com dança, música e conversação”. Alguns aspectos do desenho clamam por uma atenção mais meticulosa, por se mostrarem imprescindíveis na construção da imagem metafórica da mulher representada no anúncio, justamente porque entonam as práticas e o comportamento dessa figura.

Em relação à caracterização facial, o rosto apresenta o formato comprido e triangular, enquanto os olhos, as sobrancelhas e a boca são delineadas em linhas horizontais, com um especial destaque aos olhos, desenhados a partir de traços repuxados e inclinados para cima, característica peculiar ao povo japonês. A cútis se mostra harmoniosamente maquiada, a revelar uma cor uniforme em toda face. Normalmente, essa mulher usa uma cor esbranquiçada, com um leve realce nas maçãs do rosto. Na verdade, o realce maior fica a cargo da cor vermelha do batom, que é distribuído nos lábios em formato de coração, a externar a entonação de sensualidade tão comum à gueixa. Na prática, trata-se de uma maquiagem típica dessa figura feminina, que precisa se apresentar publicamente de forma impecável, como se fosse uma obra de arte andante, assim como o automóvel exposto no anúncio, objeto de publicidade.

Nos cabelos, é adotado um coque bem saliente no alto da cabeça, decorado com um adorno de tecido colorido e entrelaçado nos fios. A vestimenta é o tradicional quimono, cuja cor faz um contraponto com a coluna que a exhibe, já que o amarelo do tecido é apresentado em uma nuance mais escura, enquanto o fundo da coluna é reproduzido em um matiz mais claro. Essa combinação de tonalidades confere um tom expressivo de exuberância e requinte, elementos qualificadores da gueixa, que visam contribuir com a entonação de elegância e de sedução da mulher ali representada. É, precisamente, no amalgamado de tais elementos que a memória social é exteriorizada, visto que não há materialidade privada de entonação, porque tudo o que pode ser verbalizado “já foi

preenchido de entonações e avaliado socialmente, e nele a nova entonação se encontra inevitavelmente com as velhas, introduzindo-se no tecido vivo ideológico das avaliações expressas e remanescentes no material” (VOLOCHÍNOV, 2013[1926], p. 240).

A figura da gueixa assume a condição de sujeito sócio, histórico e ideologicamente constituído a representar um povo, uma nação. A maneira de se maquiar, pentear, vestir legitima práticas culturais compartilhadas e o leitor, enquanto sujeito social, se reconhece nessas práticas. A maquiagem, o penteado, a vestimenta são formas materializadas que consubstanciam a noção de arte, uma vez que clamam pela apreciação do contemplador. Outrossim, o reconhecimento dessas formas e de sua expressão é condição fulcral para a compreensão do tema do enunciado. Isso tudo somente é possível na prática de uma leitura dialógica, porquanto,

Quando considerada fora e independente dessa comunicação, a obra artística é simplesmente um objeto físico ou um exercício linguístico, pois ela se torna artística apenas graças à interação entre o criador e o contemplador, ou seja, como aspecto essencial no acontecimento dessa interação (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 76).

Vale salientar, ainda, que a gueixa, enquanto objeto do enunciado, contribui para a exauribilidade do tema (BAKHTIN, 2003), porque, a exemplo da palavra, essa figura feminina apresentada no gênero agrega, em si, as entonações do produtor, compartilhadas socialmente, que seriam percebidas pelo aluno no momento da leitura. Por essa lógica, admite-se que a entonação aqui se apresenta caracterizada enquanto elemento portador da apreciação social e, ao mesmo tempo, como agente organizador de sua forma de expressão.

Figura 4: Recorte da sexta coluna, da esquerda para direita



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 24.

Nesta coluna, o ideograma é parte de uma paisagem constituída pelo Monte Fuji e pelo círculo carmesim, elementos de suma importância no reconhecimento da nação japonesa. O Monte Fuji, graças à sua graciosidade e simetria, é tido como um dos mais belos pontos turísticos do

mundo, “na verdade, o também chamado Fujiyama não é simplesmente uma montanha. Se trata de um vulcão que está adormecido há mais de 300 anos⁵”. Para a maioria dos japoneses, ele tem um imensurável valor espiritual, daí reverenciá-lo como um lugar sagrado. De maneira geral, tem inspirado artistas de todas as gerações, que o utilizam como tema para as mais variadas expressões de arte, em poemas, romances, fotografias, pinturas, entre outras manifestações artísticas. Exatamente por ser bastante divulgado, constitui-se em um elemento de fácil reconhecimento, logo, passível de associação ao país no qual o Fujiyama é situado, “não esqueçamos que a entonação é, sobretudo, a expressão da *valoração* da situação e do auditório” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 176-177)).

Em relação ao círculo vermelho, o sítio eletrônico www.todamateria.com.br, no ícone “Geografia”, explica que o disco carmesim desenhado no centro da bandeira japonesa faz menção ao Sol, concebido pelos japoneses, a exemplo de outras culturas, como fonte da vida. Contudo, para aquele povo, o Japão “seria o lugar onde ele nasce, portanto, de onde a vida mesma provém. Igualmente, remete à deusa Amaterasu, da qual descende a Família Imperial japonesa. O círculo vermelho, assim, representaria, de uma só vez, a fonte da vida, o país e o imperador⁶.” Convém advertir que, na perspectiva da leitura dialógica, é fundamental considerar as cores e suas expressões no enunciado, uma vez que se constituem em marcas axiológicas próprias. Se comparada a outras bandeiras, aquele pavilhão ganha destaque graças à simplicidade do seu desenho, já que é composta por apenas duas partes, o retângulo de cor branca e o disco vermelho ao centro. Essa forma simples de representação faz com que o estandarte japonês seja uma das bandeiras mais reconhecíveis do mundo.

Nesse viés discursivo, defende-se que a identificação do Japão pelo Monte Fuji e do círculo carmesim associados ao ideograma contribui para a caracterização do povo japonês, no anúncio em análise. Em outras palavras, as imagens manifestam, via entonação expressiva, o tema Japão desenvolvido no anúncio, que se torna inteligível graças à recorrência feita à situação extraverbal ao enunciado. A esse despeito, Bakhtin (2003[1979], p. 299) defende que o enunciado é representado por ecos, pelas tonalidades dialógicas, como “um elo na cadeia discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados”. Para o fechamento das reflexões relacionadas à primeira questão da atividade, expõem-se um recorte das três colunas analisadas, a fim de compreender como a resposta a ser dada na questão a): “Povo japonês” é revelada na e pela entonação, justamente porque “expressa a situação histórica que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 228).

⁵ Esta informação está disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/curiosidades-sobre-o-monte-fuji/>. Acessado em: 16 abr. 2020.

⁶ Esta informação está disponível em: <https://www.todamateria.com.br/bandeira-do-japao/>. Acessado em: 16 abr. 2020.

Figura 5: Recorte das colunas a fazer referência ao povo japonês



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 24.

Ao se observar o conjunto das imagens, nota-se a recorrente inscrição dos ideogramas nas três colunas, por considerá-los elementos que admitem a manifestação da característica da entonação na qualidade de um dos meios de exauribilidade do tema, uma vez que, neles, o tema Japão se expressa e se realiza integralmente, a considerar o seu povo, sua cultura e seus costumes. Os ideogramas, enquanto enunciado concreto, revelam ao leitor que os bambus apresentados na primeira coluna não podem pertencer a qualquer país, somente a países que façam uso palpável dessa linguagem escrita. Esta informação, ao ser conjugada às outras imagens, assevera que o povo reportado no anúncio é, sem dúvidas, o povo japonês, já que a gueixa é uma figura feminina do Japão, o Monte Fugi está localizado naquela região e o disco carmesim é parte complementar de um dos símbolos nacionais daquele país. Daí, a importância de considerar a avaliação social para a resposta da atividade, visto que ela é “necessária justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam. A formação do sentido na língua está sempre relacionada ao grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 237). Nesse sentido, para se alcançar a situação mais ampla, vale-se de outra característica da entonação, isto é, a de se constituir como um elo entre a interação concreta e o contexto pragmático mais próximo. Cabe sobrelevar que

as formas desse elo são diversas e cada uma delas condiciona as diferentes significações que as situações adquirem em momentos variados (por exemplo, esses elos variam em conformidade com cada um dos momentos das situações da comunicação artística ou científica). *A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta* (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 220, grifos do autor).

É significativo ressaltar, também, que não importa o sentido semântico-objetual de cada ideograma, individualmente, mas a construção coletiva suscitada nele e por ele, isto é, a percepção da situação sócio histórica ali representada. Sua manifestação mantém estreita relação com o horizonte espacial e com o contexto valorativo, porque os ideogramas no anúncio publicitário, para além da representação de um tipo específico de escrita, funcionam como elementos que integram valores sociais. Logo, não somente desvelam, mas, sobretudo, reiteram a presença do povo que deles faz uso, porque “carregam imagens e formas correspondentes de enunciados possíveis”

(VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 210). A partir desse entendimento, o estudante torna-se apto a responder à questão b):

1. Releia o enunciado principal do anúncio:
 - a)
 - b) Quais elementos do texto permitem chegar à resposta da pergunta anterior? Trata-se de elementos verbais ou não verbais? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 24).

Uma informação significativa a ser percebida no anúncio publicitário, a servir como texto-base para essa atividade, porque contribui para a tomada de uma atitude responsiva ativa, por parte do aluno-leitor, em relação à questão b), é a de que os ideogramas japoneses não aparecem circunscritos nas colunas em que o sistema alfabético do português é utilizado. Isso pode ser comprovado tanto na segunda coluna, mencionada no início da análise, quanto na quinta. Nesta, encontramos verbalmente expresso o adjetivo “japonês”, nos seguintes termos: “*Nissan Tiida, o único hatch japonês*”. Por um lado, infere-se que, pelo fato de o termo qualificativo “japonês” aparecer verbalmente explícito, fica dispensado o elo que liga o ideograma ao contexto extraverbal, cuja finalidade era fazer referência ao Japão, já que o adjetivo assume, diante do leitor, o papel de informar quem é o povo referenciado no evento discursivo.

Por outro lado, o vocábulo *hatch*, modelo de um tipo de veículo, derivado da “redução da palavra de língua inglesa *hatchback*, que significa, em tradução literal, traseira com comporta”⁷, é duplamente qualificado no enunciado verbal, o que nos leva a deduzir, mais uma vez, que essa opção discursiva desobriga o ideograma de desempenhar a função de elo no evento. Isto ocorre tanto pela posposição do termo qualificador em “*hatch japonês*”, cujo adjetivo pátrio suscita a situação pragmática que refrata e reflete as práticas e os costumes de um povo específico. Quanto pela anteposição do elemento caracterizador em “*único hatch*”, já que o adjetivo “único”, ao ser anteposto, exterioriza a entonação de “exclusividade” que, por sua vez, somente ganha significado no “todo” do projeto discursivo, ou seja, quando conjugado às apreciações sociais manifestas nos demais elementos do anúncio. A partir dessas ponderações, como resposta à questão b), o aluno, dialogicamente, enumera os elementos verbais e não verbais: o bambu; a gueixa; os ideogramas; a paisagem ilustrativa formada pelo Monte Fuji e pelo disco carmesim da bandeira e, finalmente, o trecho do texto que diz “*o único hatch japonês*”.

Em continuidade à análise, analisa-se a questão 2:

“Não dá para discutir design com um povo que desenha até na hora de escrever.”

[...]

2. A respeito da escrita do povo referido no anúncio, responda:
 - a) Qual é a particularidade dessa escrita, segundo o anúncio?
 - b) De que forma essa particularidade contribui para a caracterização do produto anunciado? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 24, grifos dos autores).

O enunciado verbal em destaque serve para nortear tanto as perguntas de leitura arquitetadas em torno do gênero, quanto as respostas a serem construídas pelo estudante. Na segunda questão, o aluno é conclamado a perceber o que é desvelado no enunciado, em relação à escrita nipônica. Assim, enquanto a questão a) solicita que seja explicado o que particulariza a forma de escrita desse povo, a questão b) pleiteia a expansão dessa resposta, ao requerer do aluno-leitor um significado

⁷ Informação disponível em: <http://www.portalausshopping.com.br/blog/carro-hatch-veja-o-que-voce-precisa-saber-sobre-esse-modelo/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

para a expressão “escrita desenhada”⁸, que se constitui pontualmente, na particularidade a ser apontada como resolução da questão anterior.

No tocante à significação, ressalta-se que é concebida pelo Círculo de Bakhtin como “*um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro* [...]”. Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 233, grifos do autor). Destarte, nem o tema e nem a significação da palavra são considerados no sentido objetivo, dado que a palavra enunciada é avaliada, ou seja, traz, em si, a apreciação social. Na realidade, para o Círculo, não há palavra sem essa ênfase avaliativa. Logo, a leitura no livro didático carece ser dialógica, porque os conteúdos objetivos presentes na palavra são falados ou escritos em situações concretas, são experienciados por sujeitos historicamente posicionados, a afirmar que “*toda compreensão é dialógica*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 233).

Nesse enquadramento, a questão a) aponta para a necessidade de se construir um significado para o enunciado verbal a partir de uma parte específica, isto é, o aluno-leitor considera a informação de que existe, em algum lugar, “*um povo que desenha até na hora de escrever*”. Na atividade precedente, o aluno foi conduzido, ante às evidências de todos os elementos expressos no painel, a colocar como resposta, em uma das questões, que o anúncio fazia referência ao povo japonês. Agora, é imperativo que ele compare os caracteres do alfabeto português aos ideogramas japoneses, para poder observar que há uma certa simplicidade no traçado dos símbolos alfabéticos. Ao contrário do que ocorre com a escrita ideogramática, que se apresenta a partir de linhas delicadas e traços rebuscados, a entonar a ideia de desenho em sua natural condição de obra de arte. Assimilar esse discurso implica perpassar pelo factual entendimento de que há um projeto de dizer estabelecido no diálogo entre as múltiplas vozes sociais. Tais vozes nem sempre soam de modo convergente, aliás, o discurso é instituído diretamente no embate, o que implica defender que é na tomada de consciência das relações que a leitura se efetiva. Dito de outro modo, a leitura, impreterivelmente, requer o diálogo entre as consciências, clama pelo compartilhamento de valores instituídos nas e pelas relações sociais. A despeito disso, Polato e Menegassi (2018) advertem que,

Nesse compartilhamento, faz-se uso da entoação. A entoação no discurso representa um ponto fulcral do diálogo entre as consciências. A entoação é também marca da escolha autoral que coloca em diálogo os sentimentos e as apreciações valorativas de quem fala e para quem, onde e quando (POLATO; MENEGASSI, 2018, p. 56).

A avaliação social se manifesta na e pela entonação expressiva. Esta, por sua vez, é definida pela situação pragmática mais próxima, por isso a entonação assume o caráter de essencialidade no ensino da língua escrita, especialmente, quando se trata da compreensão de textos. Não é à toa que encontramos a entonação e a valoração apreciativa das palavras, instituídas como objeto de estudo, nas obras do Círculo de Bakhtin. Desse lugar, assentimos que, para responder à questão a), o leitor perceberia a produção valorada do discurso verbalmente enunciado, de maneira a refletir ativamente sobre as práticas sociais que envolvem o ato de escrever e o ato de desenhar, visto que refratam e refletem outras realidades substanciais na compreensão do discurso. Em outros termos, é indispensável que o aluno perceba as diversas formas de dizer sobre um mesmo tema e sua implicação no gênero, até porque “*dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com outras vozes sociais*” (GERALDI, 2015, p.78).

Nesse contexto, o aluno é direcionado ao reconhecimento de um sistema de escrita exclusivo, e o faz como resultado da apreciação avaliativa de determinadas práticas daquele grupo.

⁸ A expressão “escrita desenhada” é sugerida pelos autores do livro didático como resposta à questão a), da segunda pergunta (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 24).

A escrita faz parte da história e da cultura de um povo, o que a torna um recurso substancialmente social, já que, ao escrever, o sujeito se utiliza de um sistema convencional de símbolos acatado por um determinado grupo, para fins de registros de suas experiências individuais e de suas práticas sociais. No item em apreço, o aprendiz somente reconhece que as formas da escrita japonesa são semelhantes às formas de desenhos artísticos pelo fato de estabelecer comparações entre práticas sociais distintas. A entonação, aqui, se configura como um fundo entonacional para o coletivo social do falante (VOLOCHÍNOV, 2013[1926]), posto que se institui, prioritariamente, nas práticas sociais dos grupos que a exteriorizam.

Nesse movimento dialógico, o leitor é também qualificado a responder a questão b), que solicita uma explicação sobre o modo como essa particularidade da escrita dos japoneses “*contribui para a caracterização do produto anunciado*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 24). A tal particularidade, como já mencionada, é a “*escrita desenhada*” e para ponderar sobre sua importância no processo de tipificação do objeto do anúncio publicitário, é salutar retomar à noção de desenho, comumente, divulgada. O desenho, inserido na área das Artes visuais, concebido como um meio de representar ou criar formas, se constitui em um processo que tem como resultado uma obra artística, composta por linhas, pontos e formas.

Nas palavras de Rodrigues (2011, p. 17), “o desenho é mais mental do que físico. Antes de linguagem plástica, ele é muito mais um ato de reflexão do ser humano para compreender o mundo e o espaço a sua volta do que um traço ou uma marca sobre um suporte.” Ancorada nos estudos de Derdyk (2004), a pesquisadora complementa seu raciocínio com argumento de que, enquanto atividade ligada à percepção, o desenho desempenha o papel de completar, de convidar, de sugerir e de evocar vivências. Esse posicionamento, na concepção de Brait (2008), remete à ideia de que é na relação com o mundo concreto que o sujeito não somente é constituído, como, também, tem o seu agir orientado, visto que a comunicação é assegurada nas relações dialógicas. De fato, a língua somente se efetiva na interação, até porque a parte presumida do enunciado está integrada a uma situação da vida concreta (VOLÓCHINOV, 2017[1929]) e sua recuperação, exclusivamente, se dá na corrente de comunicação discursiva. Com esse entendimento, o raciocínio do aprendiz na construção da resposta ao item aqui analisado é guiado valorativamente em momentos distintos.

No primeiro momento, após a análise de todos os elementos dispostos no painel, os enunciados são instaurados a partir das apreciações valorativas:

- a) os ideogramas expressam a vontade discursiva do povo que deles fazem uso;
- b) esses símbolos não se valem de traços simples em sua construção, na verdade, demandam esmero e delicadeza em sua forma de expressão, por isso são percebidos como desenhos;
- c) em contextos da vida concreta, geralmente os sujeitos que apresentam habilidades para o desenho são reputados como artistas;
- d) o objeto produzido por um artista é, culturalmente, conceituado como uma obra de arte.

O desenho, enquanto signo verbal, inserto no diálogo social, funciona como parte dele, logo, é passível de toda agregação de valores comungados nos grupos sociais, nos quais adentra. Na condição de signo, ele se apresenta pluriacentuado, já que, nele, são circunscritos os vários sentidos, a exemplo da palavra, que sempre “evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2014[1975], p.100). Essa perspectiva de leitura somente se efetiva se considerarmos que o dialogismo é instaurado nas relações que se estabelecem entre os discursos, de modo que o seu sentido somente é atualizado em situações factuais de linguagem.

Por essa lógica, os julgamentos de valor integrados a uma porção da vida experienciada, ao serem compartilhados, se prestam para organizar o enunciado, bem como, a sua entonação, já que o valor é próprio da atividade humana. Nos termos de Volóchinov (2013[1926], p. 77), “essas opiniões e avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível”. Tem-se, aqui, outra característica da entonação expressiva, que é a de agir na qualidade de elemento que avalia o

discurso, de modo a permitir sua assimilação, sua reavaliação e, conseqüentemente, sua reelaboração, fato que se constitui em mais uma razão para se defender que a entonação deve ser considerada em contexto de ensino. Ao relacionar o discurso ao contexto extraverbal, o aluno se inteira da parte subtendida do enunciado e “assim que a avaliação passar dos aspectos formais para o conteúdo, é possível afirmar com segurança que uma reavaliação está sendo preparada” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 122). Essa assimilação que se dá no confronto é o que permite a atualização do enunciado e possibilita a construção das premissas valorativas:

- a) se o povo japonês utiliza os ideogramas na comunicação escrita e
- b) os ideogramas, dada à sua forma rebuscada, imitam desenhos artísticos, então,
- c) os japoneses, por se utilizarem frequentemente da modalidade escrita, podem ser enquadrados na categoria de bons desenhistas.

Essas inferências apontam para um arremate de ideias que permite ao aluno leitor fazer uma avaliação positiva do automóvel enquanto produto do anúncio publicitário. Tal valoração é, sem dúvidas, exteriorizada pela entonação expressiva, que sustenta e manifesta a apreciação social abrigada na palavra (BAHTIN, 2003[1979]). O que implica dizer que o tema do signo somente é percebido no seu uso e que é também no contexto de uso que o signo recebe novas valorações, que, por sua vez, são responsáveis pela atualização do sentido.

As análises aqui realizadas são, sobretudo, alicerçadas na noção de que o discurso nunca se constitui em um fenômeno puramente linguístico, já que seleção do conteúdo e a seleção da forma “é um mesmo ato que afirma a posição fundamental do criador e nele se expressa uma mesma avaliação social” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 134). Justamente por isso, a compreensão e a avaliação do enunciado demandam a comunhão entre o contexto extraverbal e o enunciado verbal e, nessa dinâmica, a entonação se firma como um dos meios que viabiliza o reconhecimento da natureza dos enunciados integrados aos contextos da enunciação. A clareza desse entendimento é de suma importância para a análise da pergunta final da atividade:

“Não dá para discutir design com um povo que desenha até na hora de escrever.”

[...]

3. Interprete: Qual é o sentido da expressão “não dá para discutir”, no contexto? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 24, grifos dos autores).

A última questão da atividade determina, explicitamente, que o sentido da expressão em destaque, recortada do enunciado principal, seja agora interpretada, explorada em suas nuances valorativas pessoais. Para Fuza e Menegassi (2019), as perguntas de leitura que clamam por uma resposta interpretativa, em uma ordem sequenciada, são apresentadas no final da atividade, porque requerem do aluno a assimilação do tema, visto que somente “a partir da compreensão global temática do texto, o leitor alcança o nível interpretativo, produzindo sentidos próprios para o tema, exaurindo-o relativamente” (FUZA; MENEGASSI, 2019, p. 668). Respaldados nesse estudo, anuímos que a construção de um sentido para a expressão em destaque reivindica o estabelecimento de um diálogo com os discursos instituídos a partir das respostas às questões anteriores, porque os enunciados, mesmo “distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos” (BAKHTIN, 2003[1979], 331). Nessa lógica, a resposta à pergunta da terceira questão exige que o aluno relacione sua própria experiência com a alheia, na medida em que

a produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores, que levam o aluno a raciocinar sobre o que está lendo e a articular o tema do texto à sua vida pessoal. Para isso, suas respostas não estão ligadas ao texto, mas, sim, às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria (FUZA; MENEGASSI, 2018, p. 32).

O primeiro ponto a ser abordado para a resolução dessa atividade diz respeito ao entendimento de que no enunciado “*não dá para discutir*” reverberam valores socialmente compartilhados. Ao ser verbalizado no anúncio publicitário, evoca, entre outras vozes, uma voz que ao posicionar-se em relação ao objeto, manifesta a entonação de certeza, de solidez, de convencimento, ou seja, exterioriza a ideia que o objeto do discurso não pode ser refutado. Ao aluno, cabe a tarefa de estabelecer um diálogo com esses ecos valorativos e com as apreciações do seu outro na expressão, com o propósito de compreender “o que não dá para discutir”, “com quem não dá para discutir” e “por que não dá para discutir”. Essa postura assumida conduz o leitor ao assentimento da palavra enquanto um elemento que está a serviço de qualquer indivíduo e de qualquer posição avaliativa (STELLA, 2008), porque, “teoricamente, espera-se que o aluno entenda que a palavra já se encontra valorada no meio social e, portanto, clama por um reposicionamento no momento de interação verbal, pois cada manifestação da palavra se constitui em um evento único” (BEZERRA; PAIXÃO; MENEGASSI, 2019, p. 35). É, rigorosamente, por esse viés dialógico, que o aprendiz constata que as concepções de mundo são corporificadas na palavra, porque ela é impregnada de uma gama de juízos pertencente aos grupos que a utiliza, logo, traz ressonâncias valorativas (VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

No mundo concreto, quando um sujeito verbaliza que determinado aspecto, objeto do seu projeto discursivo, não pode ou não deve ser questionado, ele o faz fundamentado em argumentos palpáveis. Pode-se, então, afirmar que o enunciado é instituído na tensão entre, pelo menos, dois pontos de vista. Ao considerar esse pressuposto na construção de sua resposta, o aluno dialoga com os valores tensionados no discurso com a finalidade de compreender “o que não dá para discutir”. No enunciado principal, é dito que não dá para discutir “design”. A apreciação valorativa instaurada na palavra “design” somente pode ser recuperada se o leitor considerar, na cadeia de comunicação discursiva, os discursos antecedentes e posteriores à enunciação, propriamente dita.

O leitor, nessa etapa da atividade, é convidado a interpretar o enunciado para construir uma resposta pessoal, no entanto, “não é qualquer sentido que vale nessa interação, pelo contrário, somente aqueles que são pertinentes à enunciação marcada” (FUZA; MENEGASSI, 2018, p. 32). Nesse aspecto, vale destacar que uma das designações do dicionário para a palavra “design” é: “desenho industrial” (FERREIRA, 2011, p. 308), acepção que dialoga com as respostas construídas para as questões anteriores. Em se tratando de automóvel, o design é responsável pela sua beleza estética. No Blog Grande Coreia, informa-se que o design de um veículo, “resumidamente, é o que dá as características visuais particulares a cada veículo. Tais características são planejadas por equipes de engenheiros e designers, visando segurança, estabilidade e estética para cada lançamento.”⁹ Essa noção de design se apresenta sustentada por valores sociais que remetem à ideia de que o “design” é um tipo de trabalho que somente pode ser executado por um especialista. Assim, o termo “design” entona uma valoração de refinamento, uma vez que, para ser desenvolvido, carece de um sujeito que possua as habilidades para a realização de tal tarefa.

Isso posto, admite-se o fato de que não “dá para discutir” o “design do carro”, objeto do anúncio, porque a palavra “design” é marcada axiologicamente na condição de obra de arte, a entonar o belo, o harmonioso, o admirável. Para se chegar a esta compreensão, considera-se o reposicionamento da palavra no pensamento do Círculo de Bakhtin, que a concebe enquanto elemento concreto de feitura ideológica, pois

concentra em si as entoações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor. O falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em

⁹ Informações retiradas do Blog Grande Coreia. Disponível em: <https://blog.grandecoreia.com.br/design-do-carro-porque-ele-e-importante/>. Acessado em: 12 maio 2020.

relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor (STELLA, 2008, p. 178).

Com essa clareza, responde-se ao segundo questionamento: “*com quem não dá para discutir?*”. Nesse momento, o leitor é impelido fazer uma retomada das asserções já consumadas pela apreciação valorativa feita a partir das práticas culturais do povo japonês, no que se refere à sua forma de expressão escrita. Essa recuperação contribui, mais uma vez, para a identificação dos juízos de valor que reputam os japoneses como desenhista experientes, devido à natureza e às características dos ideogramas análogas ao desenho.

Em extensão a esse posicionamento, o aluno é exortado a responder “por que não dá para discutir” com o povo japonês. O Círculo postula que as palavras dos outros trazem a expressão e o tom valorativo dos outros, daí defender que os enunciados se atravessam reciprocamente, de modo que um enunciado na corrente de comunicação discursiva é sempre uma resposta “aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297). É, basicamente, por essas circunstâncias, que a resposta a ser dada materializa o posicionamento social dos interlocutores, porque os discursos se apresentam sempre em uma dimensão axiológica. Com essas ponderações, são trazidas à tona as diversas razões pelas quais os japoneses são avaliados de forma positiva, de igual maneira, o “design” criado por eles é enquadrado valorativamente como objeto inquestionável no contexto enunciativo.

Assim, ao analisarmos a entonação no todo do enunciado “*Não dá para discutir design com um povo que desenha até na hora de escrever*”, para o qual a proposta de atividade solicita que seja dado um sentido à expressão “*não dá para discutir*”, levam-se em conta, no mínimo, dois aspectos do posicionamento avaliativo desvelado, por se marcarem essenciais à interpretação do aluno:

- a) o enunciado, ao ser constituído sob a égide da analogia entre design e desenho na qualidade de obra de arte, materializa a entonação de “beleza”;
- b) o enunciado, ao fazer referência ao povo japonês, com o propósito de ressaltar suas habilidades na qualidade de desenhistas experientes, materializa a entonação de “excelência”.

Com efeito, a leitura dialógica permite a construção de uma resposta de caráter autoral, justamente porque o discurso responsivo é constituído no embate das posições valorativas. É significativo sobrelevar que é rigorosamente pela consideração do elemento emotivo-volitivo que o aluno soluciona a questão gerada em torno do comando de leitura: “*Interprete: Qual o sentido da expressão “não dá para discutir” no contexto?*”. Destarte, ao se somar a entonação de “beleza” concernente ao “design” do veículo com a entonação de “excelência” conferida ao sujeito social responsável pela construção desse design, tem-se constituída a resposta da atividade, como resultado do processo interpretativo. Esta, por sua vez, muito provavelmente, corresponde às expectativas dos autores do livro didático, quando sugerem que a expressão “se refere ao fato de que, em razão de os japoneses serem desenhistas muito experientes, os desenhos e *designs* de automóvel criados por eles são incontestáveis quanto à beleza” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 24, grifo dos autores). Em linhas gerais, analisamos nessa atividade a caracterização da entonação enquanto elemento que exterioriza a atitude avaliativa do sujeito falante em relação ao objeto de sua fala, ao tempo que norteia o seu posicionamento ativo frente ao seu interlocutor (BAKHTIN, 2010[1986]), justamente por conferir o tom dessa tomada de posição.

DA ENTONAÇÃO NA LEITURA DE TEXTO

A entonação, enquanto conceito axiológico, está presente em todo processo de interação social, a manifestar-se especificamente nos enunciados concretos. Em vista disso, buscou-se, neste capítulo, refletir como o conceito de entonação tem sido apresentado no LDP do Ensino Fundamental a partir de análises de questões construídas em torno do eixo da leitura, justamente por se acreditar que este conhecimento contribui com o desenvolvimento do leitor no contexto escolar. É por meio do texto que a língua é ensinada e é também por meio do texto, nos mais diversos gêneros, que a comunicação se estabelece. Nessa dinâmica, a entonação está circunscrita como um dos elementos que organiza o discurso e nele se manifesta, porque é na palavra-discurso que o individual e o social se integram, uma vez que a palavra está sempre em interação com a realidade viva (VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Após instituídas as análises em torno do objeto de estudo, salienta-se que não há pontos ultimados no sentido de serem tratados como posicionamentos inquestionáveis. Se assim fosse, a proposta em tela não poderia ser qualificada na condição de dialógica. Todavia, duas avaliações apreciativas aqui realizadas assumem um lugar tão significativo no âmago das discussões, que a elas é conferido o *status* de princípios norteadores da proposta, a serem aplicados, desenvolvidos e expandidos em situações de ensino e aprendizagem da língua escrita. Um deles é o acatamento de que a compreensão de textos no contexto escolar requer um trabalho pautado na leitura dialógica, uma vez que o texto, para poder ser efetivado enquanto discurso, carece de inserção na situação social que o engendra. O outro princípio perpassa pela admissão de que os gêneros discursivos presentes no LDP, ao se prestarem para a organização das atividades de ensino, permitem o entendimento do conceito de entonação expressiva, na medida em que se aceita a entonação como um elemento que auxilia na legitimação do discurso escrito. Por esse ângulo, a entonação é concebida enquanto elo que vincula os contextos verbais aos extraverbais, já que é na interação que o discurso se efetiva.

Nesse seguimento, é ainda conveniente ressaltar que, em relação ao tratamento dado ao texto, enquanto discurso organizador das perguntas de leitura, aqui analisadas, assumiu-se:

- a) a consideração de que as ferramentas discursivas presentes no gênero, tais como, textos, desenhos, imagens, postos que nelas, são estabelecidas como o lugar das relações sociais, no qual a entonação se manifesta;
- b) a observação de que todos os elementos discursivos no gênero, do ponto de vista da distribuição da forma, porque a organização dá forma em si, admite, via entonação, a manifestação da avaliação social;
- c) a certeza de que, ao se levar em conta os aspectos subtendidos no gênero em diálogo com os aspectos verbalmente expressos, obriga o acionamento dos saberes já consumados, a fim de confrontá-los com os novos conhecimentos, porque é, rigorosamente nessa tensão, que o elemento valorativo é manifesto pela entonação.

Como resultados da mostra representativa aqui analisada, retomamos algumas características da entonação discutidas ao longo do texto, sem nenhuma pretensão de exaurir as possibilidades de manifestação, mas, tão somente, de aferir a apresentação desse conceito no LDP. As análises das questões de leitura permitiram a caracterização da entonação como elemento que

- a) desvela a avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928]), isto porque à entonação cabe a tarefa de exteriorizar a memória social, bem como, organizar a expressão da avaliação social;
- b) evidencia a atitude avaliativa do falante (BAKHTIN, 2010[1986]), porque atua enquanto um dos aspectos do enunciado, a externar a atitude avaliativa do sujeito em relação ao objeto do discurso, ao tempo que assume um posicionamento ativo frente ao seu outro;

- c) avalia a palavra em uso (BAKHTIN, 2003[1979]), já que permite ao falante assimilar, reavaliar e atualizar o discurso;
- d) atua de forma a permitir a exauribilidade do tema (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), por manifestar a vontade discursiva do falante no material entonacional interior;
- e) sustenta e firma o enunciado nas práticas sociais (VOLOCHÍNOV, 2019 [1926]), a formar um fundo entonacional para o coletivo social do sujeito produtor do discurso.

Ante às reflexões, é possível depreender que a entonação atravessa toda forma de enunciação, a assumir características diversas que, por vezes, aparecem conjugadas e sem a obrigatoriedade de separação, a não ser por opção daquele que se propõe a analisar sua manifestação, por questões meramente metodológicas. Cabe, ainda, ressaltar que, como o LDP didático sustenta o conceito de entonação axiológica, então perceber e operar o movimento da entonação nesse instrumento favorece o desenvolvimento da leitura em contexto formal de ensino.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. V. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, M. V. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1986].

BAKHTIN, M. V. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. de Aurora Fornoni Bernadini [et al.]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1975].

BEZERRA, J. Bandeira do Japão. **Toda Matéria**, 2011. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/bandeira-do-japao/>. Acessado em: 16 abr. 2020.

BEZERRA, J. C. S.; PAIXÃO, S. V.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de livro didático de português do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 22-41, set./dez. 2019.

BRAIT, B.; PISTORI, M. C. A produtividade do conceito gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343> > DOI: 10.1590/s1981-57942012000200002. Acessado: 10 mai. 2020.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.

Carro hatch: veja o que você precisa saber sobre esse modelo! **Portal auto shopping**, 2018. Informação disponível em: <http://www.portalautosshopping.com.br/blog/carro-hatch-veja-o-que-voce-precisa-saber-sobre-esse-modelo/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 6º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DUBBOIS, J. (Org.). **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2002 [1973].

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **Alfa**, rev. linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 63, n. 3, p. 661-690, dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942019000300661&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2020. Epub 20-Dez-2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1911-8>.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema. In: BARROS, E. M. D. [et. al]. (Orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 17-42.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

IMBRIOSE, M. Bambu: história de um Japão. **História das Artes**, 2017. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/bambu-historia-de-um-japao/>. Acessado em 21 abr. 2020.

KAWANAMI, S. 20 curiosidades sobre o Monte Fuji. **Japão em foco**, 2012. Disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/curiosidades-sobre-o-monte-fuji/>. Acessado em: 16 abr. 2020.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Contexto, 2016[1928].

OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. O.; SILVA, C. O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa. 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O conto em práticas de análise linguística dialógica no ensino médio. In: BARROS, E. M. D. [et. al]. (Org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 43-69.

RODRIGUES, C. S. S. **As possibilidades e o processo do desenho na arte contemporânea**. 62f. 2017. Monografia. (Bacharelado em Artes Visuais) – UNESC, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/393/1/Carla%20Souza%20Sim%C3%A3o%20Rodrigues.pdf>. Acessado: 2 maio 2020.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 177-190.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. *In*: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução e Notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926], p. 157-188.

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

CONCEITOS AXIOLÓGICOS EM RECURSOS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVOS NO GÊNERO DISCURSIVO FÁBULA¹

Sílvio Nazareno de Sousa Gomes (SEED/AP)
Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA)

RESUMO: Este capítulo reflete sobre os conceitos axiológicos em recursos linguístico-enunciativos no estilo verbal dos autores-criadores dos enunciados na construção de um discurso cuja temática versa sobre a valorização ou não do trabalho alheio. O estudo apresenta como corpus as fábulas *A formiga boa* e *A formiga má*, de Monteiro Lobato. A análise está apoiada nas seleções estilístico-léxico-gramaticais da língua que mobilizam os conceitos axiológicos de “extraverbal”, “julgamento de valor” e “entonação”, os quais expressam a posição valorativa e ética dos autores sobre o trabalho alheio. Sob o viés da Linguística Aplicada, a discussão ancora-se na perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem. Os resultados da investigação demonstram que a valoração presente no estilo verbal das fábulas, a partir de seleções de marcas linguístico-enunciativas, explicitam o posicionamento ideológico dos autores-criadores. Para isso, constrói a personagem Formiga, como “boa”, aquela que reconhece o trabalho da Cigarra e se solidariza com seu sofrimento. Em contrapartida, na Formiga “má”, tem-se a reação-resposta de menosprezo e desvalorização do ofício da Cigarra.

¹ Agradecemos ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM), pela leitura e contribuições para a elaboração deste trabalho.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo, com base no dialogismo do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), reflete sobre os conceitos axiológicos manifestados em recursos linguístico-enunciativos, no estilo verbal dos autores-criadores das fábulas *A formiga boa* e *A formiga má*, de Monteiro Lobato, como materializações de recursos da língua que resgatam os conceitos axiológicos de “extraverbal”, “julgamento de valor” e “entonação”, pertinentes aos temas expostos sobre a valorização ou não valorização do trabalho alheio.

Sob esse ângulo, as seleções linguísticas presentes no estilo de linguagem dos autores-criadores das fábulas em análise não podem ser consideradas como recursos estanques da língua, analisadas a partir de frases soltas, com apoio em regras estruturais, visto que não considera o uso real de marcas linguístico-enunciativas nos mais diferentes enunciados concretos. Isso porque, somente na interação, os sentidos e as intenções valorativas de base ideológica dialogam ativamente na vontade discursiva do autor-criador em função do interlocutor sobre um recorte temático concretizado em um gênero discursivo, constituído de forma composicional e estilo de linguagem específicos. O enfoque somente linguístico de ensino de língua se contrapõe ao “postulado da não neutralidade dos discursos” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 178), defendido pelo Círculo, uma vez que os aspectos axiológicos presentes no extraverbal, julgamento de valor e entonação não são conceitos dialógicos da língua enquanto sistema, já que as estruturas linguísticas, analisadas em si mesmas, não possuem tons ideológicos bebidos no contexto social imediato e mais amplo das esferas da atividade humana.

Neste capítulo, apresentamos uma breve discussão entre o dialogismo e os conceitos axiológicos. Em seguida, contextualizamos o gênero fábula na obra de Monteiro Lobato e, logo após, demonstramos os resultados da análise dos recursos linguístico-enunciativos selecionados pelos autores-criadores para as tomadas de posição diante da valorização e não valorização do trabalho alheio.

DIALOGISMO E CONCEITOS AXIOLÓGICOS

Volóchinov (2018 [1929]) postula que, na perspectiva da interação verbal, a linguagem sob a ótica dialógica não é concebida somente no âmbito do linguístico, da análise das estruturas da língua como sistema em si mesmo. Ao contrário, é considerada no que diz respeito à constituição da própria linguagem, a partir de enunciados, situados e concretos, de dois os mais interlocutores, inseridos em seus respectivos contextos sócio-histórico-ideológicos, já que “a interação é a própria concepção de linguagem e constitui a realidade fundamental da língua” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 100). Faraco (2009) também esclarece que a linguagem é vista como ato, atividade, ação que envolve práticas socioculturais, que se concretizam nos mais diversos gêneros discursivos, que refletem e refratam diferentes vozes sociais, as quais mobilizam determinadas posições avaliativas.

Assim, a partir dessa relação entre linguagem e sociedade, alicerçada na interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), concretizam-se enunciações com particularidades dialógicas específicas, imersas em um contexto social mais abrangente, com antecipação da situação imediata por meio dos elos anteriores e projeção para o futuro a partir dos elos posteriores em uma cadeia dialógica simultânea. Por isso, as ideias do Círculo trazem contribuições muito

importantes para o estudo da linguagem do homem em sociedade, sob várias perspectivas, por meio de sua abordagem dialógica. Uma delas é o pressuposto teórico do enunciado concreto que, ancorado na interação social, considera que qualquer gênero discursivo é sempre uma reação-resposta a outros enunciados concretos, já que, em uma manifestação discursiva, contextualizada em dada esfera da atividade humana, o autor-criador, com frequência, recupera o enunciado de seu interlocutor, a fim de concordar ou discordar como tomada de posição valorativa com quem dialoga de maneira ininterrupta (BAKHTIN, 2016 [1979]).

Nesse sentido, em quaisquer situações de interação verbal, o autor-criador não pode ignorar que, em um determinado gênero discursivo, há uma inter-relação de vozes sociais e que a construção dos sentidos não é específica de um único enunciado concreto, lido de forma isolada. Não podemos, em hipótese alguma, isolar o gênero do vínculo essencial de sua cadeia de comunicação discursiva, pois, ao desprezarmos os elos retrospectivos da interação, perdemos as possibilidades de atribuição de sentidos, que só acontecem quando o leitor recupera outros discursos para que os elos prospectivos se concretizem. A partir dessa via de mão dupla – linguagem e sociedade – existe um diálogo intermitente com o outro, há um agir sobre ele, ou seja, o enunciado carrega a intenção discursiva do autor-criador, a fim de que o interlocutor aceite ou refute o posicionamento valorativo-ideológico trazido ao gênero discursivo (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Ou melhor, todo enunciado concreto, semelhante às fábulas, de Lobato, trazem a “posição axiológica peculiar assumida pelo autor-criador para tratamento do tema perante seu interlocutor” (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 125).

Dessa forma, essa relação de alteridade, apoiada em vozes sociais discordantes no que diz respeito a posicionamentos desumanos, sem empatia, de desamor pelo outro que convive conosco em sociedade, é analisada no querer dizer dos autores-criadores das fábulas *A formiga boa* e *A formiga má*, de Monteiro Lobato. Portanto, movidos pela finalidade enunciativa de seus propósitos comunicativos, selecionam recursos linguístico-enunciativos para a caracterização e atitudes contrapostas das duas formigas, foco deste trabalho, em função da valorização ou não do ofício da Cigarra como cantora

Desse modo, “O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser iguados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo que é ideológico possui significação signica*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 93 – grifos do autor). Sob esse ponto de vista, os signos anteriormente concebidos como coisas do mundo, dentro do viés estruturalista, passam a ser considerados, sob o prisma do dialogismo, objetos do discurso. Assim, a realidade que se mostra em um enunciado não é simplesmente transmitida de um emissor a um receptor no âmbito da decodificação, mas produzida no discurso em relação com outros discursos em um processo de construção e reconstrução dialógica da realidade em interação direta com a dimensão social da situação comunicativa em que residem as axiologias sociais.

Portanto, as tonalidades axiológicas presentes em traços estilístico-enunciativos da língua são aspectos peculiares às ideias do Círculo de Bakhtin, uma vez que a partir da seleção de palavras/signos ideológicos e de recursos gramaticais selecionados para o agir valorativo em um gênero discursivo, o autor-criador toma uma atitude responsiva e defende uma posição ideológica no que diz respeito a valores que circulam na sociedade. Em cada recurso da língua selecionado e que constitui o estilo de linguagem de um enunciado concreto, é possível compreendermos a multiplicidade das relações axiológicas que o autor-criador associa indissolivelmente ao conteúdo temático e à forma composicional para que o linguístico apresente a significação adequada ao projeto enunciativo concretizado via gênero. É sob essa perspectiva que Polato e Menegassi (2017, p. 125) concebem “o estilo verbal do gênero como lugar de desfecho valorativo que abarca vários níveis do dialogismo”. Assim, as ações valoradas presentes nas fábulas de Lobato vêm refratadas como posicionamento de defesa do valor do trabalho do outro em sociedade pelo autor-criador de *A formiga boa*: “-Ah!...exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?! - Isso mesmo, era eu... [...] - Pois entre

amiguinha! [...], que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo". Em contrapartida, em *A formiga má*, refratam-se posicionamentos de desvalor, de menosprezo pelo ofício do outro: "*- Que fazia durante o durante o bom tempo?/ -Eu... eu cantava!... / - Cantava? Pois dance agora vagabunda! – e fechou-lhe a porta ao nariz. [...]*". Dessa maneira, a reflexão e a refração sobre o mundo são concebidas somente na significação dos signos ideológicos e recursos gramaticais fora de si mesmos e que, por trazerem em seu bojo matizes ideológicos espaço-temporais, faz-se necessário que discutamos, a seguir, os conceitos de extraverbal, julgamento de valor e entonação, mobilizados para a análise dos recursos linguístico-enunciativos presentes no estilo verbal dos autores-criadores das fábulas de Monteiro Lobato.

Para os teóricos do Círculo de Bakhtin, toda e qualquer enunciação tem origem em uma situação de caráter pragmático-contextual-histórico (VÓLOCHINOV, 2013 [1926]). Nessa perspectiva, o gênero discursivo é constituído por duas faces: a) a face concreta, perceptível, que pode ser verbal, textual (oral ou escrita), os recursos gramaticais disponíveis na língua etc., visual, por meio de imagens, cores, molduras etc., ou seja, tudo o que possa ser visto na superfície do texto, na materialização linguística; b) a face extraverbal, bebida nas relações sociais histórico-discursivas, das quais os sujeitos envolvidos fazem parte, isto é, por meio das experiências de vida dos participantes da interação, que não vêm unicamente demarcadas no linguístico, mas no que se presume de acordo com o contexto sócio-histórico-ideológico da produção (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020). Nesse sentido, "o extraverbal é caracterizado pelo que não foi dito explicitamente, portanto, não marcado em linguagem verbo-visual" (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 102). O Círculo ainda destaca que o extraverbal apresenta três elementos essenciais para que a enunciação se estabeleça entre os interlocutores: a) o horizonte espaço-temporal que envolve os parceiros da interação; b) o conhecimento e a compreensão comum da interação social entre os sujeitos do discurso; c) o teor avaliativo comum da comunicação verbal, os tons valorativos que alicerçam a interação (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]). Dessa forma, o pragmático-extraverbal é a dimensão social, da qual a materialidade linguística se origina, já que os recursos da língua não apresentam matizes valorativos em si mesmos, pois é a partir da enunciação, situada no extralinguístico, que as marcas linguísticas trazem as valorações ideológicas das esferas das atividades humanas. Logo,

[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional. Há palavras que significam especialmente emoções e juízos de valor: 'alegria', 'sofrimento', 'belo', 'alegre', 'triste', etc. Mas esses significados também são neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata; [...] (BAKHTIN, 2016[1979], p. 51-52 – grifo do autor).

No que diz respeito ao julgamento de valor, os teóricos russos postulam que é uma construção social atravessada pelas posições ideológicas espaço-temporais que constituem o sujeito e respectivo grupo social (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]). Sob essa ótica, Miotello (2005) enfatiza que o signo além de se constituir por uma dupla materialidade, físico-material e sócio-histórica, apresenta também uma tomada de posição do autor-criador, já que retrata a realidade a partir de um lugar que valora as atitudes do sujeito em sociedade, "revelando-a como verdadeira, falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico" (MIOTELLO, 2005, p. 170). Sobral (2009) também argumenta que todo ato enunciativo traz a marca impressa avaliativa do autor-criador em seus atos de linguagem, na relação direta com seu interlocutor e com o momento sócio-histórico da enunciação porque "[...] o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de sua posição social, que resulta da relação do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de sua interação" (SOBRAL, 2009, p. 84). Nesse mesmo sentido,

Menegassi e Cavalcanti (2020) destacam que as nuances valorativas se encontram arraigadas no seio social e constituem os signos ideológicos que trazem em si os valores presumidos pelos interlocutores a partir da avaliação e entonação apropriadas em cada gênero discursivo específico, tidas sempre como certas e presumidas por aqueles que travam um embate ideológico na defesa do recorte temático escolhido para a construção do enunciado concreto.

Quanto ao conceito axiológico da entonação, tem-se a reformulação valorativa do conteúdo da palavra, concebida como fenômeno sociológico, a partir da seleção de recursos estilístico-léxico-gramaticais da língua no vínculo estreito com o não dito no material textual (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]). A tonalidade avaliativa, portanto, está relacionada aos “[...] valores atribuídos e/ou agregados àquilo que é dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao interlocutor” (STELLA, 2005, p. 178). O pesquisador ainda esclarece que o autor-criador, ao trazer para o discurso a palavra viva, o faz com sua entonação própria, isto é, uma vez que dialoga diretamente com os valores existentes em seu meio social, imprime à enunciação a sua atitude avaliativa desses valores. Assim, a entonação, sob a visão do Círculo, por ser concebida criativa e produtiva em relação ao social e ao discursivo, modifica a significação das marcas linguísticas, em cada contexto de uso vivo da língua por meio dos mais diversificados gêneros discursivos, semelhante às fábulas de Lobato, via relação de alteridade (eu/outro), uma vez que é o interlocutor-ouvinte-leitor que avalia o propósito de dizer do autor-criador no enunciado a partir das marcas de entonação deixadas no gênero (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]).

Nas ideias de Morson e Emerson (2008), as vozes sociais sugerem a entonação para o discurso do autor-criador, além disso, os estudiosos clarificam que, pelo Círculo de Bakhtin, conceber a linguagem como ato, o tom é uma característica inerente a toda e qualquer ação de linguagem, ou melhor, não há como conceber ato sem tom. A atividade de linguagem traz sempre o novo, o ressignificado, o particular, o singular, o insubstituível do autor-criador em função do interlocutor, isto é, “[...] o tom, na forma de entonação, testemunha a singularidade da situação dialógica, bem como a direcionalidade e a responsabilidade dos participantes” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 150). Na novidade que o autor-criador aplica a suas ações, sempre está presente um ponto de vista avaliativo, que é retratado no enunciado concreto pelo tom emocional-volitivo, que traz as experiências de vida dos autores-criadores em particular, “o tom contém uma marca de individualidade (ou antes, de individualidades)” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 150). Sobral (2009), por sua vez, inter-relaciona a entonação com o conceito de julgamento de valor, classifica-a de entonação avaliativa, como posicionamento ativo do autor-criador, seu agir responsivo frente a um conteúdo temático, concretizado em um gênero discursivo, que apresenta forma composicional e estilos singulares.

O GÊNERO DISCURSIVO FÁBULA NA OBRA DE MONTEIRO LOBATO

O gênero fábula, tipo relativamente estável de enunciado (BAKHTIN, 2016 [1979]), entre os mais diversos existentes na cadeia de interação verbal, é um enunciado concreto que reflete e refrata aspectos sócio-histórico-ideológicos de um povo e que traz, em suas marcas linguísticas, tons que expressam vieses ideológicos sobre os comportamentos sociais, virtudes e valores dos homens em sociedade. Segundo Portela (1983), é um enunciado concreto alegórico em prosa ou verso, da esfera literária, de narração curta, cujas personagens são geralmente animais. Traz, em sua totalidade discursiva, uma instrução de cunho ético, político ou literário, a qual se depreende pela maneira como o fato é narrado. Por isso também tomamos como base as palavras de Dezotti (2003a), ao considerar o gênero fábula como prática discursiva, ou seja, “fábula é um ato de fala

que se realiza por meio de uma narrativa. Logo ela constitui um modo poético de construção discursiva em que o narrar passa a ser o meio de expressão do dizer [...]” (DEZOTTI, 2003a, p. 22).

Ao considerarmos o ponto de vista do Círculo de Bakhtin, o enunciado, com base nas palavras da estudiosa, apresenta uma forma composicional de base narrativa a partir da qual o autor-criador dialoga com o interlocutor, com manipulação dos recursos da língua para o seu intuito do dizer sobre um recorte temático, forma composicional e estilos específicos imbricados (BAKHTIN, 2016 [1979]). Ela ainda esclarece que o autor-criador de uma fábula, ao interagir com o outro, traz para o discurso os mais diversos atos de linguagem (BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), como “[...] mostrar, censurar, recomendar, aconselhar, exortar etc. [...]” (DEZOTTI, 2003a, p. 22). Nesse sentido, todo enunciado concreto, como as fábulas, é singular, irrepetível, historicamente individual, que representa um novo gênero na interação discursiva como consequência da postura responsiva do autor-criador a outros enunciados (BAKHTIN, 2016 [1979]).

Consideramos semelhante a postura do autor-criador da fábula *A formiga boa*, de Monteiro Lobato, o qual assume uma atitude responsiva de contrarresposta, de censura e crítica à autoria (BAKHTIN, 2016 [1979]) da fábula *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine, cuja narrativa mostra a Cigarra que canta em todo o verão, mas seu ofício é visto de forma pejorativa, como vagabundagem e simples diversão, uma vez que o canto é considerado tagarelice, de pouca importância, posição enunciativa respaldada pelos signos ideológicos “folgado” e “tagarela” em: “*Tendo a cigarra, em cantigas, / Folgado todo o verão, / Achou-se em penúria extrema, / Na tormentosa estação. / Não lhe restando migalha / Que trincasse a tagarela [...]*”. Esses signos refletem e refratam (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) a defesa dos valores do século XVII em relação ao fazer laboral implementado pelo modelo político-econômico da burguesia vigente na época com intuito meramente educativo e moralizante, a fim de reforçar a mão-de-obra operária entre os adultos e persuadir as crianças a serem os trabalhadores futuros do sistema burguês (COELHO, 1985). Para isso, traz, na fábula, a personagem Formiga como desumana, cruel, não solidária, visto que não dá abrigo e comida à Cigarra, devido ao inverno intenso que se instala, punida severamente por sua oponente em não desenvolver, na visão do autor-criador, um trabalho útil à sociedade burguesa, como podemos perceber com a leitura do enunciado de La Fontaine, disponibilizado no Quadro 1.

Quadro 1: Fábula *A Cigarra e a Formiga*, de La Fontaine

A Cigarra e a Formiga	La Fontaine
<p>Tendo a cigarra, em cantigas, Folgado todo o verão, Achou-se em penúria extrema, Na tormentosa estação.</p> <p>Não lhe restando migalha Que trincasse, a tagarela Foi valer-se da formiga, Que morava perto dela.</p> <p>Rogou-lhe que lhe emprestasse, Pois tinha riqueza e brio, Algum grão com que manter-se Té voltar o aceso estio.</p> <p>“Amiga – diz a cigarra – Prometo, à fé d’animal, Pagar-vos, antes de Agosto, Os juros e o principal.”</p>	

A formiga nunca empresta,
Nunca dá; por isso, junta.
“No verão, em que lidavas?”
À pedinte, ela pergunta.

Responde a outra: – “Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.
– Oh! Bravo!; torna a formiga;
Cantavas? Pois dança agora!”

MARTIN CLARET (Org.). **Fábulas La Fontaine**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2005, p. 43.

Fonte: Referência ao final da fábula.

Assim, para que a contraposição discursiva se estabeleça entre os autores-criadores de Lobato e La Fontaine, segundo Souza (2009), o fabulista brasileiro altera o título do enunciado concreto do escritor francês para *A Cigarra e as Duas Formigas*: - *A formiga boa – A formiga má* (Quadro 2), publicadas inicialmente no livro *Fábulas* (1922), reeditado de forma consecutiva nos anos de 1924, 1925 e 1926, com a publicação de mais quatro edições entre os anos de 1929 e 1939. A oitava edição da obra ocorre em 1943, ocasião em que as personagens do *Sítio do Picapau Amarelo* – Emília, Narizinho, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Tia Nastácia – passam a opinar e a comentar sobre as fábulas lidas a eles por Dona Benta (ANDRADE, 2018). Por ser conhecedora das narrativas, reconta-as no sentido de instigá-los à reflexão, além de outros possíveis interlocutores ouvintes/leitores que venham a se interessar pela leitura das narrativas de Lobato (LOPES, 2006). Estratégia inovadora do autor-criador, já que este, em *Fábulas de Narizinho* (1921), ainda não apresenta o recurso dialógico e discursivo entre as personagens do Sítio. Para isso, “As fábulas apresentadas no livro contêm em cada final diálogos entre as personagens do Sítio através de perguntas e críticas com base na fábula apresentada” (PINTO; ANDRADE, 2017, p. 41).

Quadro 2: A fábula *A Cigarra e as Duas Formigas*, de Monteiro Lobato

A Cigarra e as Duas Formigas

Monteiro Lobato

I - A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha, e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – *tique, tique, tique...*

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou.

Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol. (LOBATO, 2010, p. 12)

II - A formiga má

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestados, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

- Que fazia você durante o bom tempo?

- Eu... eu cantava!...

- Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: A cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

- Esta fábula está errada – gritou Narizinho. Vovó nos leu aquele livro do Maeterlinck sobre a vida das formigas - e lá a gente vê que as formigas são os únicos insetos caridosos que existem. Formiga má como essa nunca houve. Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de História Natural, mas de Moral. - E tanto é assim – disse ela – que nas fábulas os animais falam e na realidade eles não falam. - Isso não! – protestou Emília. Não há animalzinho, bicho, formiga ou pulga que não fale. Nós é que não entendemos a linguinha deles. Dona Benta aceitou a objeção e disse: - Sim, mas nas fábulas os animais falam a nossa língua e na realidade só falam as linguinhas deles. Está satisfeita? - Agora, sim! – Disse Emília muito ganjenta com o triunfo. Conte outra

Moral da História: “Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade”.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2010a, p. 12-13.

Fonte: Referência ao final das fábulas.

Segundo Andrade (2018), as fábulas assumem um lugar importante na obra de Monteiro Lobato, pois, mesmo anterior à publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, considerado o livro que inaugura a literatura infantil do escritor, ele já se preocupava com as leituras destinadas à infância brasileira na época. Portanto, imbuído desse propósito, constrói um primeiro projeto, no qual reescreve as fábulas de La Fontaine, adequadas ao contexto do Brasil, ao primar pela forma composicional em prosa com um estilo simples e direto, que traz até mesmo marcas de oralidade. Além disso, adapta as moralidades dos enunciados de La Fontaine, ao tornar esse gênero discursivo acessível aos leitores, já que considerou, na época, o estilo de linguagem do fabulista europeu complexo ao público leitor infantil “As fábulas em português [...], em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora no mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. [...]” (LOBATO, 2010b, p. 370). La Fontaine, no século XVII, produziu suas fábulas com fins estritamente pedagógicos e dedicou-as à formação de Delfin, o filho do rei Luís XV, no sentido de encaminhar o pequeno príncipe ao saber pedagógico de forma transmissiva e acrítica à lição de moral de suas fábulas representativas do tempo histórico vivido. Em contrapartida, na época de sua projeção como escritor de literatura infantil brasileira, Lobato objetivava que as crianças tivessem contato com textos literários que lhes desenvolvessem a

imaginação, a criatividade durante a leitura, como propiciadores da formação do caráter e dos valores dos leitores enquanto seres em formação crítica, reflexiva e questionadora dos valores vigentes na época, não somente com o propósito de impingir-lhes lição de moral passivamente (DEZOTTI, 2003b; SOUZA, 2009).

Assim, as Fábulas *A formiga boa* e *A formiga má*, de Lobato, concretizadas por meio dos conteúdos temáticos de valorização e não valorização do trabalho alheio, focos deste estudo, são vinculadas ao contexto de produção e à finalidade discursiva do autor-criador, cujo foco principal é produzir uma literatura de explicitação dos problemas sociais da época à realidade de seus leitores infantis. A criação de uma literatura infantil inovadora, para desvinculá-la do viés tradicional europeu, que objetivou eliminar o que havia de clássico em La Fontaine e adaptá-la às peculiaridades do Brasil (SILVA, 2010). Em função disso, opta por uma narrativa curta, que apresenta forma composicional, de acordo com Silva (2010), constituída pelos seguintes elementos: a) situação inicial – momento em que ocorre a apresentação das personagens, do momento e do lugar nos quais os fatos ocorrem; b) ação – início do enredo com a ação das personagens, em forma de questionamento no sentido de pedir ajuda, provocar ou desdenhar a personagem antagonista; c) reação – a reação de uma personagem em relação à sua antagonista, no sentido de concordar ou discordar de seu comportamento; e d) situação final – o desfecho resultante das várias ações e reações das personagens (SILVA, 2010), como podemos visualizar no Quadro 3. Também salientamos que explicitamos o diálogo entre Dona Benta e Narizinho usado após o desfecho do enredo da fábula *A formiga má*, que tem finalidade crítica em relação à atitude da personagem desumanizada. Esse recurso enunciativo e discursivo não é utilizado pelo autor-criador no enunciado *A formiga boa*.

Quadro 3: Organização composicional das Fábulas *A formiga boa* e *A formiga má*, de Lobato

<i>A FORMIGA BOA</i>	<i>A FORMIGA MÁ</i>
SITUAÇÃO INICIAL	
<p><i>“Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha, e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.</i></p> <p><i>Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.”</i></p>	<p><i>“Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.”</i></p>
AÇÃO	
<p><i>“A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.</i></p> <p><i>Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...</i></p> <p><i>Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de pãina.</i></p> <p><i>- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.</i></p> <p><i>- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...</i></p> <p><i>A formiga olhou-a de alto a baixo.</i></p> <p><i>- E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?</i></p> <p><i>A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse.</i></p>	<p><i>“A cigarra como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse.</i></p> <p><i>Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestados, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.</i></p> <p><i>Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.”</i></p> <p><i>“- Que fazia você durante o bom tempo?</i></p> <p><i>- Eu... eu cantava!...</i></p>

- Eu cantava, bem sabe...”	
REAÇÃO	
<p>“Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?</p> <p>- Isso mesmo, era eu...</p> <p>- Pois entre amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.”</p>	<p>- Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.”</p>
SITUAÇÃO FINAL	
<p>“A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.”</p>	<p>“Resultado: A cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?”</p> <p>- Esta fábula está errada – gritou Narizinho. Vovó nos leu aquele livro do Maeterlinck sobre a vida das formigas - e lá a gente vê que as formigas são os únicos insetos caridosos que existem. Formiga má como essa nunca houve. Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de História Natural, mas de Moral. - E tanto é assim – disse ela – que nas fábulas os animais falam e na realidade eles não falam. - Isso não! – protestou Emília. Não há animalzinho, bicho, formiga ou pulga que não fale. Nós é que não entendemos a linguagem deles. Dona Benta aceitou a objeção e disse: - Sim, mas nas fábulas os animais falam a nossa língua e na realidade só falam as linguinhas deles. Está satisfeita? - Agora, sim! – Disse Emília muito ganjenta com o triunfo. Conte outra.</p> <p>Moral da História: “Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade”.</p>

Fonte: Os autores, a partir de Silva (2010) e Lobato (2010a, p. 12 -13).

Já em relação ao estilo de linguagem, associado de forma indivisível ao conteúdo temático e à estrutura composicional (BAKHTIN, 2016 [1979]), apresenta-se, nas fábulas, constituído de acordo com as ideias de Portela (2003) e Figueiredo (2009), caracterizado pelos seguintes aspectos: a) linguagem simples e objetiva por organizar-se em torno de um pequeno drama; b) uso de voz social de 3ª pessoa do singular (verbos e pronomes) nas formas mais clássicas e atuais das fábulas, com a finalidade de representar a voz da sociedade, o que resulta no distanciamento e na imparcialidade do autor-criador; c) emprego de voz social de 1ª pessoa do singular (verbos e pronomes) nas fábulas mais modernas, a qual destaca o caráter individual para refutar os valores

sociais e as posturas humanas enfatizados nas fábulas, visto que o autor-criador atribui voz ativa às personagens para dialogarem em contraposição às falas de autoridade e monológicas dos enunciados concretos clássicos/tradicionais do gênero fábula (FIGUEIREDO, 2009); d) estruturas dialogais predominantes – discurso direto (conversa entre as personagens), discursos indireto (narração da conversa das personagens pelo autor-criador), diálogo misto (o narrador permite apenas que uma das personagens fale diretamente, o qual predomina sobre os demais diálogos que compõem as fábulas), diálogo interior (monólogo que se concretiza apenas na mente das personagens; e) linguagem figurada marcada por imagens e símbolos representativos da vida em sociedade (PORTELA, 2003) com predominância de metáforas (FIGUEIREDO, 2009); f) recursos da língua descritivo-adjetivais na caracterização específica das personagens, como “ágil, lento, ligeiro, pesado, leve, belo, feio..., de algum traço, um certo caráter de sua ação (manso, feroz, traiçoeiro, forte, frágil, desprotegido, perigoso, inofensivo ...) que contribua para o estabelecimento de um conflito a partir do qual se desenvolva a história” (FIGUEIREDO, 2009, p. 45). Dessa maneira, no Quadro 4, optamos por mostrar alguns trechos textuais-discursivos comprováveis dos aspectos estilístico-léxico-gramaticais, conforme Portela (2003) e Figueiredo (2009), explícitos na materialidade textual das fábulas *A formiga boa* e *A formiga má*, de Lobato, apenas como exemplificação, mas não como foco de análise textual-enunciativa, já que o propósito do estudo não é analisar de que maneira o estilo de linguagem se constitui nas fábulas do autor, mas como o autor-criador dos enunciados mobiliza os conceitos axiológicos de extraverbal, juízo de valor e entonação (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]); MIOTELLO, 2005; STELLA, 2005; MORSON; EMERSON, 2008; FARACO, 2009; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020 ; BAKHTIN, 2016 [1979]) ou entonação avaliativa (SOBRAL, 2009) para defender a valorização do trabalho alheio.

Quadro 4: Aspectos estilístico-léxico-gramaticais que constituem o estilo de linguagem das fábulas *A formiga boa* e *A formiga má*, de Lobato

<i>A FORMIGA BOA</i>	<i>A FORMIGA MÁ</i>
LINGUAGEM SIMPLES E OBJETIVA	
<i>“Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. [...]”</i>	<i>“Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. [...]”</i>
USO DA 3ª PESSOA DO SINGULAR POR MEIO DE VERBOS E PRONOMES	
<i>“A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. [...]”</i>	<i>“A cigarra como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse. [...]”</i>
USO DA 1ª PESSOA DO SINGULAR POR MEIO DE VERBOS E PRONOMES	
<i>“- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu... [...]”</i>	<i>“- Eu... eu cantava!... [...]”</i>
LINGUAGEM FIGURADA	
Metáfora: <i>“Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina. [...]”</i> Prosopopeia: <i>“A formiga olhou-a de alto a baixo. [...]”</i>	Metáfora: <i>“Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. [...]”</i> Prosopopeia: <i>Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres. [...]”</i>
ESTRUTURAS DIALOGAIS PREDOMINANTES	
a) discurso direto: <i>“- Que quer? [...]”</i> b) discurso indireto: <i>“- perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir. [...]”</i>	a) discurso direto: <i>“- Que fazia você durante o bom tempo? [...]”</i> b) discurso indireto: <i>“- e fechou-lhe a porta no; nariz. [...]”</i>

RECURSOS DESCRITIVO-ADJETIVAIS NA CARACTERIZAÇÃO ESPECÍFICA DE PERSONAGENS

<p>a) aspectos descritivos da “Cigarra”: “<i>cansadinha</i>” (“<i>Só parava quando estava cansadinha, [...]</i>”); “<i>pobre</i>”, “<i>sem abrigo</i>”, “<i>metida</i>” (“<i>A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho cego e metida em grandes apuros [...]</i>”); “<i>triste</i>”, “<i>suja</i>” (“<i>[...], examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.</i>”); “<i>gentil</i>” (“<i>[...] que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora!</i>”); “<i>alegre</i>” (“<i>[...] e voltou a ser a alegre cantora nos dias de sol.</i>”);</p> <p>b) aspectos descritivos da “Formiga boa”: “<i>friorenta</i>”, “<i>embrulhada</i>” (“<i>Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina</i>”).</p>	<p>a) aspectos descritivos da “Cigarra”: “<i>desprovida</i>”, “<i>sem casa</i>” (“<i>[...] o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse.</i>”); “<i>desesperada</i>” (“<i>Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - emprestados, notem! – uns miseráveis restos de comida. [...]</i>”); “<i>querida</i>” (“<i>Mas a formiga [...]. Como não soubesse cantar, tinha ódio à Cigarra por vê-la querida de todos os seres.</i>”); “<i>vagabunda</i>” (“<i>- Cantava? Pois dance agora, vagabunda! e fechou-lhe a porta no nariz.</i>”); “<i>entanguidinha</i>” (“<i>[...]: “A cigarra morreu entanguidinha.</i>”); <i>estridente</i>”, “<i>morta</i>” (“<i>[...]. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga.</i>”).</p>
---	---

Fonte: Os autores, a partir de Portela (2003), Figueiredo (2009) e Lobato (2010a, p. 12-13).

Portanto, sob o ponto de vista de Bakhtin (2016 [1979]), os gêneros discursivos, como a fábula, são atos dialógicos que, por meio da linguagem, concretizam o dinamismo interativo das manifestações culturais e sociais, ou seja, por meio dos signos ideológicos, reverberam diferentes vozes das mais diversas organizações sociais, isto é, o enunciado concreto é concebido pelo Círculo de Bakhtin “como lugar da intersubjetividade e como objeto multifacetado ao qual se deve desprender atenção pela compreensão de aspectos extralinguísticos e linguísticos” (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 126). É nesse prisma que os autores-criadores, ao dialogarem com seus interlocutores-ouvintes-leitores, instauram um debate a partir de suas particularidades de entonação e de valoração ideológica, pois apresentam uma tomada de posição em relação aos temas existentes na sociedade, materializados em uma forma composicional e um estilo, a fim de que se mostrem participantes no contexto sócio-histórico-ideológico em que estão inseridos.

CONCEITOS AXIOLÓGICOS EM RECURSOS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVOS NO ESTILO VERBAL DAS FÁBULAS

Sob a perspectiva do dialogismo, os componentes da língua não podem ser retirados dos gêneros e analisados de maneira solta, já que, se assim o fizermos, excluimos o parceiro da comunicação verbal, ao desconsiderarmos o diálogo com o outro, em relação de alteridade mútua. Não podemos conceber, dessa maneira, os elementos da língua no texto como sistema fechado, como pretexto para o estudo de estruturas estanques, com exclusão da situação social discursiva, dos sujeitos que agem nessa interação, das relações dialógicas que os relacionam e das relações sócio-histórico-ideológicas que perpassam essas relações, aspecto primordial para a existência do enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; BAKHTIN, 2016 [1979]).

Nesse sentido, a seleção linguística no estilo verbal é analisada sob essa perspectiva, visto que a materialidade linguística só adquire significação com o diálogo direto que estabelece com o extraverbal (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020). Somente dessa forma, o autor-criador é capaz de imprimir em seu discurso uma crítica, ao censurar (DEZOTTI, 2003a) enunciados intolerantes, desumanos, cruéis, não solidários e de não reconhecimento da

importância do trabalho alheio, os chamados elos anteriores, que resgata nas vozes sociais presentes na fábula *A formiga má*, para se projetar, como ser de linguagem ativo e responsivo, por meio dos elos posteriores, que desencadeiam a contrapalavra do autor-criador, na defesa da valorização do trabalho alheio em nosso meio social (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; BAKHTIN, 2016 [1979]).

Assim, na fábula *A formiga boa*, como contraposição a vozes sociais não valorativas do trabalho do outro, o autor-criador inicia a narrativa com a apresentação da personagem Cigarra, que, durante todo o verão, dedica-se ao seu ofício de cantar ao pé de um formigueiro, “*Houve uma cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro*”, e, com a chegada do inverno, doente e maltrapilha, pede ajuda à Formiga, já que precisa de alimentos e de um lugar para se agasalhar, uma vez que não teve tempo de suprir-se para a estação das chuvas e do frio que acabara de se instalar, “*A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou-se a socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro*”. Ao chegar ao formigueiro, a Cigarra é, imediatamente, muito bem recebida pela Formiga, que, com um gesto humano e nobre, valoriza o ofício da cantora, pois suas músicas alegraram e aliviaram a labuta diária das moradoras do formigueiro no longo período de trabalho por ocasião da estação quente, solidarizando-se com a desabrigada, visto que a Formiga, ao recordar-se do canto da Cigarra, pergunta: “[...]. *Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?*”, e abriga-a em sua casa, “[...] – *Pois entre amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Entre, amiga, aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo*”. A Cigarra, ao ser acolhida pela Formiga, sara da tosse e volta a alegrar com o seu canto os dias de verão, como observamos em “*A cigarra entrou, sarou da tose e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol*”. Dessa forma, a Formiga é apresentada, ao leitor, humana e solidária e, sobretudo, respeitosa pelo trabalho alheio, já que o autor-criador, com base na finalidade enunciativa e para concretizar o seu querer dizer em função do interlocutor a partir do gênero secundário/ideológico fábula, da esfera literária da atividade humana, seleciona, de acordo com o conteúdo temático e estrutura composicional, características desse gênero discursivo, “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2016 [1979], p.12) para concretizar o seu dizer. Marcas linguístico-enunciativas que apresentam teor artístico-reflexivo porque a linguagem dessa modalidade de enunciado centra-se no eixo metafórico, que resgatam vozes sociais no extratexto (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020). Discursos anteriores de respeito ao trabalho desenvolvido pelo outro na sociedade, além dos já-ditos ideológicos que primam por ações humanitárias e filantrópicas as quais salvaguardam as pessoas desabrigadas e sem nada para comer em nosso meio social. Dessa maneira, cada recurso gramatical extraído da cadeia significativa da língua pelo autor social, já que “Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 94), ou seja, trazem um julgamento de valor e uma entonação próprios do autor-criador (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MIOTELLO, 2005; STELLA, 2005; MORSON; EMERSON, 2008; FARACO, 2009; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020 ; BAKHTIN, 2016 [1979]).

Porém, na fábula *A formiga má*, o autor-criador nos mostra uma Formiga cruel, desumana, egoísta, não solidária, “[...] *a formiga era uma usurária sem entranhas.*”, que, ao ser surpreendida pela Cigarra, à entrada do formigueiro, desesperada, pedindo ajuda por estar com fome e frio, sem ter onde se agasalhar, “[...] *e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse. Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestados, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.*” Repele com dureza a Formiga e não se sensibiliza com o sofrimento da cantora, pois menospreza, não valoriza o ofício de cantar da Cigarra, “*Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo*”. A consequência é a morte da Cigarra e, nas palavras do autor-criador, o mundo fica mais

triste, já que as melodias da cantora não seriam mais ouvidas no verão vindouro, pois o autor-criador, ao narrar, “*Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres*”. Manda-a dançar sem qualquer resquício de humanidade e fecha a porta no nariz da necessitada: “- *Que fazia durante o verão? / - Eu...cantava.../ - Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz. [...]*”, a qual morre enrijecida de muito frio e seu canto é silenciado para sempre, “*A cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. [...]*”. Assim, para que o autor-criador explicita uma voz social de negação à crueldade da Formiga, assume um papel responsivo/enunciativo irônico e de crítica combativa a discursos egoístas que menosprezam o valor do trabalho alheio na sociedade. Refuta posicionamentos desprovidos de empatia, desumanos, sem amor e respeito ao próximo, quando se defronta com alguém faminto e sem abrigo em busca de auxílio nas ruas ou na porta de casa. Para isso, o autor-criador apresenta ao leitor a personagem Formiga avarenta, sovina, ruim, e até mesmo, repugnante, e acima de tudo, com ódio, movida pela raiva, invejosa e egoísta. Atitude humana a não ser seguida pelos leitores de suas fábulas. Com esse intuito, elege entre os recursos lexicais da língua os signos ideológicos “*usurária*”, “*sem entranhas*”, “*invejosa*”, “*ódio*” e “*avareza*” com uma entonação expressiva particular. Tais vieses valorativos presentes nessas palavras/discursos encaminham a leitura do gênero discursivo, a fim de que o leitor não agregue as suas condutas como seres sociais à vileza, à crueldade, à desumanidade da Formiga péssima, já que “[...] toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito a suas atuações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução [...]” (SOBRAL, 2009, p. 83-84). Vozes incompreensivas e intolerantes ainda muito enfáticas na sociedade, mobilizadas à dimensão verbal refratadas e refletidas na fábula por meio dos feixes ideológicos presumidos na camada extratextual (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020). Nas fábulas em análise, observamos que os valores pretendidos pelos autores-criadores estão mais evidenciados nos recursos da língua que atribuem qualidades às personagens. Posições ideológicas tonalizadas em adjetivos, explícitos e subtendidos no material textual, oração adjetiva restritiva, locução adjetiva, além de complemento nominal seguido por locução adjetiva. Essas marcas linguístico-enunciativas são de extrema importância porque dialogam com as refrações extralinguísticas necessárias para o desenrolar da ação nos enunciados por meio de interrogações diretas, verbos de ação com acréscimo de circunstâncias de negação, de modo e de tempo, exclamações, imperativos e vocativos.

Nesse sentido, os autores-criadores, desde os subtítulos dos enunciados, *A formiga boa* e *A formiga má*, destacam as qualidades das personagens associadas diretamente aos seus propósitos do dizer, ao selecionarem de forma responsiva (BAKHTIN, 2016 [1979]) entre os recursos disponíveis na língua os adjetivos “*boa*” e “*má*”, que possuem, em seu sentido literal, significação positiva e negativa, sentidos conhecidos e compartilhados entre os participantes na sociedade, já que intuito da autoria no enunciado em que descreve a Formiga benevolente é defender o valor do trabalho alheio e na fábula em que explicita a maldade do inseto é criticar o não valor do ofício do outro na sociedade. Portanto, os valores semânticos dos recursos caracterizadores da língua em uso devem ser de conhecimento dos interlocutores/ouvintes/leitores para que possam atribuir sentidos durante a leitura. Porém, os autores-criadores ao mobilizarem cada marca linguístico-enunciativa adjetival para emprego nos títulos das fábulas, não o fazem como palavra abstrata da língua, “desvinculada de sua realidade de circulação” (STELLA, 2005, p. 177). Os adjetivos “*boa*” e “*má*” devem ser analisados como signos ideológicos, que carregam um tom volitivo-emocional próprio, pois de acordo com as ideias do Círculo, trazem para os contextos dos enunciados os posicionamentos ideológicos das duas autorias. Não há, assim, possibilidade de análise por meio de palavras da língua fora do uso interacional porque é o extraverbal que faz o linguístico significar (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020). Imbuídos dessa finalidade,

estabelecemos um estudo analítico-comparativo entre a postura enunciativa dos autores-criadores das duas fábulas de Lobato.

Para isso, empreendemos as análises somente nos recursos da língua que revelam as características e as atitudes das duas personagens nos enunciados em contraposição. Nesse sentido, o autor-criador da fábula *A formiga boa* seleciona apenas os elementos estilístico-léxico-gramaticais da língua que enfatizam positivamente as características e as ações da Formiga. No que diz respeito aos atributos, seleciona: a) adjetivos explicitados na materialidade textual (“benevolente”, “frioenta” e “embrulhada”); b) adjetivos subentendidos no enunciado (trabalhadora, incansável, examinadora, atenciosa, rememorativa, amável, caridosa, solidária, respeitosa, feliz, humana, carinhosa, amorosa, eufórica, reconhecedora, amiga). Em relação às ações, mobiliza: a) interrogação direta (“– *Que quer?*”); b) verbo de ação circunstanciado por adjunto adverbial de modo (“*A formiga olhou-a de alto a baixo.*”); c) exclamação e verbo de ação mais circunstância adverbial de tempo frequente (“*Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora!*”); d) imperativo afirmativo mais vocativo (“–*Pois entre, amiguinha*”).

A autoria do enunciado *A formiga má* avalia de forma depreciativa os atributos e as atitudes da personagem desumana. No que tange à descrição, emprega: a) adjetivos mostrados no material textual (“má”, “usurária” e “invejosa”); b) adjetivos subentendidos na fábula (perversa, repulsiva, intolerante, desrespeitosa, cruel, desprezível, racional, enraivecida, egocêntrica, inimiga, não-quista, destrutiva, não-solidária e estúpida); c) oração adjetiva restritiva (“*que não soube compreender*”); d) locução adjetiva (“*sem entranhas*”); e) complemento nominal seguido de locução adjetiva (“*[...] por causa da avareza da formiga*”). Quanto ao agir da personagem, tem preferência por: a) verbo de ação circunstanciado por adjunto adverbial de negação (“*[...], uma formiga má não soube compreender a cigarra [...]*”); b) verbo de ação seguido de adjunto adverbial de modo (“*[...] e com dureza a repeliu de sua porta.*”); c) interrogação direta (“– *Que fazia você durante o bom tempo?*”); d) imperativo afirmativo seguido de vocativo (“*[...] Pois dance agora, vagabunda!*”).

Assim, na fábula *A formiga boa*, antes de o autor-criador descrever e mostrar as ações da personagem bondosa, encaminha a leitura do gênero, inicialmente, à contextualização da Cigarra, a necessitada, ao selecionar o adjetivo “jovem”, referente ao substantivo “cigarra”, a oração adjetiva restritiva “*que tinha o costume*” (acostumada), empregada em função da atitude tomada pela cantora em “*chiar*” “*ao pé do formigueiro*”, recurso adverbial temporal que expressa o local do ofício da Cigarra; a qualidade “*cansadinha*”, associada ao verbo parar, “*parava*”, circunstanciado pelos advérbios de tempo “*só*” e “*quando*”, que denotam a duração temporal do trabalho do inseto cantante; os substantivos abstrato “*costume*”, ligado ao complemento nominal “*de chiar*” e “*divertimento*”, usado em função do verbo “observar”, o adjetivo “*eterna*” que qualifica o substantivo “*faina*”, todos em uso na seguinte passagem: “*Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha, e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas [...]*”. Signos e elementos da língua que constituem as características e ações da personagem, os quais trazem as tonalidades valorativas bebidas na dimensão social em que residem os saberes experienciais do autor-criador como sujeito sócio-histórico-ideológico (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020). Esses meios estilístico-enunciativos mostram a importância do trabalho árduo cotidiano da Cigarra, nos dias de sol, em função das formigas, necessários à concretização da tomada de posição que assume perante os seus possíveis interlocutores/leitores atravessado pelas vozes sociais que refletem e refratam condutas humanas de boa índole na sociedade (BAKHTIN, 2016 [1979]) no combate às ações desprovidas de humanização.

Notamos, ainda, um julgamento de valor ímpar empregado ao substantivo “*divertimento*”, em função da atitude apresentada pela Cigarra, “*Só parava quando cansadinha, e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas*”. Esse signo ideológico não representa, na fábula, um momento de diversão qualquer, pura vagabundagem, sem nenhum propósito, já que o “*divertimento*” da personagem significa a alegria em propiciar às formigas as

melodias que viessem aliviar o cansativo trabalho que desenvolviam. Da mesma forma que ocorre com muitos profissionais na sociedade que também desenvolvem o ofício com suas músicas para oferecer o entretenimento necessário a outras pessoas, após o pesado trabalho diário, ou até mesmo durante o ofício, significação trazida ao gênero a partir do entorno sócio-histórico-ideológico no qual nos sedimentamos como leitores para a análise dos recursos estilístico-léxico-gramaticais da língua na fábula (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MENEGASSI, CAVALCANTI, 2020).

A entonação avaliativa do autor-criador (SOBRAL, 2009) em função do valor da labuta diária da Cigarra ainda está impressa no adjetivo “*cansadinha*”, outro signo ideológico que, devido ao contexto da interação, traz o sufixo “*-inho*” não como um morfema de diminutivo, mas como um elemento mórfico intensificador mobilizado para o intuito do dizer do autor-criador, pois, com o emprego dessa palavra/discurso da língua, que, no contexto, significa extremamente cansada, enfatiza a seus interlocutores que a Cigarra merece ser valorizada como qualquer outro profissional devido à total dedicação ao trabalho. Além disso, mostra com o signo que o cantar é um ofício que cansa como qualquer outro, já que ela se encontra estafada ao final de mais um dia de labuta. Como consequência dessa tomada de posição, os recursos da língua dialogam com o extralinguístico (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020), a partir do qual se originam as informações sedimentadas na experiência vivida pelo autor-criador de que muitos homens trabalham de forma árdua desde muito cedo como a Cigarra, que, com muita presteza habitual, desenvolvem o seu ofício na sociedade e, mesmo sabendo que têm uma jornada diária estafante, cujo repouso é somente no final do dia, dedicam-se à sua atividade profissional por gostarem daquilo que fazem.

O autor-criador também retira do entorno físico, ideológico e cultural (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1976 [1929]; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020) a significação necessária para as escolhas linguístico-enunciativas, o pronome indefinido adjetivo “*todos*” e o adjetivo “*arrepitados*”, em relação ao substantivo “*animais*”, para mostrar o peso do inverno aos animais, inclusive à Cigarra: “[...] *Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas*”. Com entonações próprias (MORSON; EMERSON, 2008), expressa de imediato, por meio desses recursos da língua, o grande obstáculo, a adversidade que se impõe à vida da Cigarra, ou seja, o frio, a fome, o não ter um lugar para se proteger das chuvas abundantes, já que o “*bom tempo*” se foi e “*vieram as chuvas*”. Esse problema, provavelmente, ocorria na época em que o autor-criador produziu o enunciado concreto e ainda se reflete na sociedade brasileira, pois, no inverno, existem muitas pessoas que enfrentam dificuldades, por não terem com quem contar, sofrem frio, fome e abandono pela desumanização que ainda persiste em nosso meio social. Como acontece com a Cigarra, do enunciado *A formiga má*, que, ignorada por sua oponente, não suporta a fome, o frio intenso do inverno e morre. Para o Círculo de Bakhtin, (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; BAKHTIN, 2016 [1979]), o autor-criador, ao trazer entonações do extraverbal para a linguagem, mostra a apreciação que defende, com a qual estabelece mudança de sentido das marcas linguístico-enunciativas disponíveis na língua, já que a troca de significação no contexto de uso é sempre uma ressignificação valorativa MIOTELLO, 2005; STELLA, 2005, MORSON; EMERSON, 2008; SOBRAL, 2009; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020). Assim, o autor-criador seleciona os recursos língua para fazer com que o leitor perceba que a Cigarra se encontra com muitas dificuldades e que necessita ser confortada pela Formiga, precisa de calor amigo, de reciprocidade humana. Isso é feito com o propósito de reforçar ainda mais que a Cigarra não pode ser castigada pela personagem Formiga, uma vez que a intenção inerente à fábula de Lobato é a reflexão crítica sobre a moral, a qual premia somente aqueles que, segundo vozes sociais ideológicas de cunho pedagógico, possuem um trabalho digno, de respeito, como as formigas operárias, e impinge uma sanção sobre quem canta, como as cigarras, julgadas sem ocupação séria pela Formiga desprovida de respeito ao próximo.

Entretanto, o autor-criador da fábula *A formiga má* opta, de imediato, por contextualizar a personagem Formiga, por meio do adjetivo “*má*” em relação ao substantivo formiga, da oração

adjetiva restritiva “*que não soube compreender*” (incompreensiva), da locução adverbial de modo “*com dureza*”, atribuída ao verbo repelir, “*repeliu*”, ação de repulsa em relação ao inseto fragilizado, trazidos no seguinte trecho: “*Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo*”. Assim, os signos ideológicos “*má*”, “*repeliu*”, fraseológico “*que não soube compreender*” e gramatical “*com dureza*” (BAKHTIN, 2016 [1979]), estão marcados pelo julgamento de valor do autor-criador (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MIOTELLO, 2005; BAKHTIN, 2016 [1979]) de não aceitação de condutas intolerantes, que não ouvem o outro de forma compreensiva e de atitudes que não se compadecem com o sofrimento alheio. A entonação cheia de expressividade apresentada pelo autor-criador traz ao leitor de Lobato o refletir sobre o ato da personagem cruel para que venha a se tornar um ser humano combativo contra atitudes desprezíveis como as da Formiga má, ou seja, refrate ações benevolentes como ser humano (STELLA, 2005; MORSON; EMERSON, 2008; SOBRAL, 2009; BAKHTIN, 2016 [1979]).

Ao negar o caráter e a atitude da Formiga ruim, o autor-criador da fábula *A formiga boa* reforça que a Cigarra precisa de auxílio e, ao mobilizar o adjetivo “*pobre*” em função do substantivo “*cigarra*”, opta por utilizar a adjetivação anteposta ao nome, o que traz ao enunciado um teor maior de subjetividade, de expressividade, de tonalidade volitivo-emotiva no estilo verbal da autoria para dialogar com o interlocutor via gênero (BAKHTIN, 2016 [1979]). Isso porque imprime, na qualidade “*pobre*”, não só o sentido de uma condição financeira não favorável, mas também o estado de penúria, de desconforto, de desespero no qual a Cigarra se encontra, o que pode ser percebido em: “*A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, [...]*”. Agregada a isso, a locução adjetiva “*sem abrigo*”, que corresponde ao adjetivo “*desabrigada*”, por meio da preposição “*sem*”, carrega o tom avaliativo (VOLÓCHINOV, 2013 [1926], SOBRAL, 2009; MORSON; EMERSON, 2008; STELLA, 2005) de que a Cigarra é sozinha e não tem ninguém para socorrê-la. Em decorrência disso, não pode ser abandonada ao relento, já que a humanização, presente no texto literário infantil de Lobato, abre para a possibilidade de o leitor perceber que a Formiga cruel é desprovida de qualquer sentimento e ação humanitária de respeito e valorização ao próximo.

Essa precariedade em que Cigarra, fragilizada e sem lugar apropriado para passar o inverno, sem nenhuma condição de proteção, representa o imenso perigo que a personagem corre, já que está em “*grandes apuros*”, o que faz com que ela saia desesperada em busca de ajuda mútua: “[...], *deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro [...]*”. Dessa forma, o autor-criador, imbuído sempre no seu querer dizer, ao selecionar a locução verbal “*deliberou a socorrer-se*”, não a escolhe aleatoriamente, uma vez que poderia ter feito outra escolha linguística como “*esperar*”, “*esperou pelo socorro de alguém*”, o que poderia não acontecer. Entretanto, ao interagir com o extralinguístico (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MENEGASSI; CAVALACANTI, 2013), trouxe ao linguístico a significação mais adequada ao contexto de uso, deliberar – tomar uma decisão após pensar, analisar ou refletir (FERREIRA, 2009), o que as pessoas fazem em uma situação semelhante à da Cigarra, que não têm mais para onde correr e, sozinhas, não conseguem resolver o problema em que se encontram, em consequência disso, tomam uma atitude e vão em busca de auxílio de “*alguém*”.

Desse modo, a entonação na fábula torna-se ainda muito mais expressiva (STELLA, 2005; MORSON; EMERSON, 2008; SOBRAL, 2009; BAKHTIN, 2016 [1979]), pois com a utilização dos recursos verbais “*manquitolando*” e “*arrastar*”, em “*Manquitolando, com uma asa a arrastar, [...]*”, os adjetivos “*triste*”, “*suja*”, o complemento nominal “*de lama*” e o verbo “*tossir*” o autor-criador destaca a condição de pedinte da “*Cigarra*”, já que sem forças andando manca, cocha, com dificuldade e com uma das asas alquebrada, enlameada, maltrapilha, com tosse (doente), precisa da ajuda mútua do ser humano de bom coração, representado pela Formiga bondosa: “[...] *Bateu – tique, tique, tique... Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina. -*

Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir. - Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu... A formiga olhou-a de alto a baixo. - E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse. - Eu cantava, bem sabe...". As descrições da Cigarra são bebidas também no extratexto (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MENEGASSI; CAVALACANTI, 2020), pois a construção da personagem nos lembra os mendigos que pedem esmolas com andar manco e com os ombros contraídos por se encontrarem nas ruas, maltrapilhos, sujos, que dependem exclusivamente da boa vontade dos transeuntes, já que a linguagem é “o espaço em que se unem o individual e o social” (SOBRAL, 2009 p. 83).

O autor-criador também traz as vozes sociais que sugerem a entonação (MORSON; EMERSON, 2008) aos recursos da língua mobilizados para a sua finalidade discursiva, uma vez que caracteriza a personagem Formiga com o adjetivo “*friorenta*”, muito bem protegida por um “xalinho de paina”, com o qual se envolve para se resguardar da friagem. Para esse contexto interacional, o autor-criador seleciona o substantivo “*paina*”, com a entonação/significação apropriada para estabelecer a relação dialógica com seu interlocutor, já que a paina é uma fibra natural, semelhante ao algodão, que conserva o calor, ou seja, funciona como um isolante térmico (FERREIRA, 2009), o que denota a situação confortável na qual a Formiga se encontra, pois possui um xale que a mantém aquecida do frio, ao contrário da Cigarra, que nada possui ao relento. O autor-criador intensifica ainda mais a condição de pedinte da Cigarra, ao trazer para o linguístico, por meio da expressão caracterizadora “*toda tremendo*” aspectos sociais, de que uma pessoa sem nenhum tipo de proteção no inverno treme inteira de frio. Além disso, o uso do verbo no gerúndio, “*tremendo*”, significa o tremor incessante que uma pessoa sente ao estar exposta ao frio intenso, numa estação chuvosa longa, como a Cigarra que implora por “*agasalho*”, além de estar doente, com uma tosse intensa.

Características e atitudes da Cigarra também reforçadas pelo autor-criador no trecho da fábula *A formiga má*: “*A cigarra como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse. Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestados, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse*”, para influenciar o leitor a não concordar também com as atitudes da vilã. Portanto, ao extrair da cadeia significativa da língua os recursos qualificativos “*como de costume*” (habitual), “*desprovida*”, “*sem casa onde abrigar-se*” (desabrigada), “*nem folhinhas que comesse*” (faminta) e o adjunto adverbial de modo “*sem parar*” que expressa a ação da Cigarra em cantar de forma contínua, ou seja, incansavelmente, apresenta um julgamento de valor apreciativo (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MIOTELLO, 2005; BAKHTIN, 2016 [1979]) em relação à Cigarra, ao enfatizar que ela precisa de ajuda urgente. O uso dessas marcas linguístico-enunciativas mostramos também a dedicação da personagem ao trabalho durante todo o período de sol intenso sem medir esforços para alegrar a estação com o seu canto. Ademais, evidencia o estado desesperador em que se encontra, ao relento com muita fome, pois humilhada, implora humildemente por sobras de comida emprestadas e com promessa de serem pagas mesmo com um alto preço, ao término da estação fria.

Assim, para atingir seu objetivo, dá destaque às qualidades e ações desumanas da antagonista da Cigarra na passagem: “*Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como se não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres*”, utiliza os recursos da língua “*usurária*”, “*sem entranhas*” (sem coração), “*invejosa*”, “*como não soubesse cantar*” (não cantora) e “*tinha ódio*” (repulsiva). Com base nessas escolhas linguístico-enunciativas, tonaliza no texto todo o individualismo, o egoísmo da Formiga desumana, que traz a usura e o não amor pelo próximo como caracteres que estão arraigados fortemente na conduta do inseto, um sentimento negativo de inimizade, de aversão, de inveja por não ser cantora e bem-quista pelos outros insetos, semelhante à Cigarra, por isso evita, limita-se em não ajudar para destruir a

pedinte. Tons avaliativos trazidos à fábula porque estão “diante da realidade do contexto extraverbal do discurso e de outros enunciados *dos outros* [...] (BAKHTIN, 2016, [1979], p. 32 – grifos do autor) que primam pela solidariedade e valorização em função dos homens em sociedade.

Desse modo, a crueldade e a não valorização do trabalho do outro é instalada no enunciado pela voz autora com a atitude da Cigarra, ao responder à Formiga, com a repetição do pronome de primeira pessoa do singular “eu”, seguido do verbo cantar, enfatizados também pelas “reticências”, “-Eu... eu cantava...”, que representa o medo, a insegurança de não ser atendida pela Formiga, além da forte entonação que atravessa o adjetivo “vagabunda”, a qual traz ao recurso da língua o sentido apropriado ao contexto de uso, como um ser que vive de maneira desocupada, que não realiza suas tarefas laborais: “- *Que fazia durante o bom tempo? / - Eu ... cantava!... / - Cantava? Pois dance agora vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz*”. / *A cigarra morreu ali entanguidinha; [...]*”. A Cigarra, portanto, é abandonada à própria sorte, já que a Formiga, com uma resposta estúpida, ordena secamente que a Cigarra “dance” como forma de pagar pelo próprio erro cometido. O ápice da maldade da Formiga, desprovida de remorso, é a punição aplicada à Cigarra que morre ao relento em péssimas condições de vida, enrijecida, encolhidinha de tanto frio. Tonalidades ideológicas extraídas do entorno sócio-histórico vivencial do autor-criador (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020) do qual emanam vozes sociais não benevolentes, as quais não se incomodam com a morte de pessoas em situação de desabrigo, por hipotermia, ausência de calor para o corpo se manter vivo em uma situação extrema de frio. O que resulta no desejo realizado da Formiga má, que por ser avara, péssima e egocêntrica, extirpa de vez o canto da Cigarra, como se não tivesse nenhum valor, que tanto alegrou a primavera, o mundo: “[...]; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga [...]”.

Dessa maneira, para explicitar de forma mais contundente o discurso irônico-crítico de não aceitação à índole e aos atos da oponente da Cigarra construído em todo o enredo, o autor-criador traz como estratégia discursiva após o desfecho do enunciado um diálogo entre Dona Benta e as personagens do Sítio, no qual resgata vozes sociais anteriores presentes no livro de Maeterlinck sobre a vida das formigas como os únicos insetos caridosos entre os demais, destacadas na fala de Narizinho: “- *Esta fábula está errada – gritou Narizinho. Vovó nos leu aquele livro do Maeterlinck sobre a vida das formigas - e lá a gente vê que as formigas são os únicos insetos caridosos que existem. Formiga má como essa nunca houve*”. É levada ao conhecimento dos leitores a informação de que as formigas nunca são insetos ruins, mas solidários e que trazem a caridade como um atributo inerente, com o intuito de humanizá-los por meio do enunciado literário para que não adotem a conduta perversa da Formiga má como seres humanos. Com base nessa finalidade, ainda destaca que a crueza é atribuída à personagem Formiga, na Fábula *A Cigarra e a Formiga*, de La Fontaine, Quadro 1, equivocadamente. Esse recurso enunciativo abre para a possibilidade de leitura de um discurso que prima pelo valor do trabalho alheio entre os homens na sociedade, no sentido de que não devemos desqualificar nenhuma profissão exercida em nosso meio social porque todas devem ser respeitadas da mesma maneira. O autor-criador, ao entonar, assume uma postura de responsividade com base nos valores que constituem o seu existir social (VOLÓCHINOV, 2013 [1926] por meio dos traços de entonação qualificativos “errada”, “únicos” e “caridosos”, relacionados aos substantivos “fábula” e “insetos”, respectivamente, e da marca valorativa adverbial temporal “nunca” que circunstancia o verbo haver, “houve”.

Munido desse discurso de que as formigas são insetos essencialmente caridosos, na fábula *A formiga boa*, o autor-criador instaura a devolutiva da personagem à Cigarra de forma valorativa e humanizadora: “-*Ah!...exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas? – Isso mesmo, era eu.../ - Pois entre amiguinha. Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão*

gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo". Utiliza, para isso, a interjeição "ah" de surpresa, o "ponto de exclamação" e as "reticências", "Ah!...". Esse tom emotivo e de carinho no início da fala da Formiga, os verbos "exclamar", "distraindo" e "aliviava", os quais representam a euforia, o prazer, ao lembrar do canto intenso da Cigarra, que serviu como descontração e alívio "enquanto" executavam o pesado trabalho diário. Por isso, não desconsidera o trabalho da Cigarra, não a vê como uma reles desocupada e vadia. O respeito e valorização pelo trabalho alheio está entonado no substantivo "felicidade" e no adjetivo "gentil", qualidade do substantivo "vizinha", já que o "chiado" da cantora é um deleite aos ouvidos da Formiga, que a tem como moradora próxima e insere-a no seu rol de amizade, presente no substantivo "amiga". A personagem não a repele à morte como o fez a Formiga má e, ao sentir-se grata, convida-a a entrar para que se alimente e tenha um lugar em que possa agasalhar-se do frio.

Vieses ideológicos de solidariedade marcados no verbo entrar, "entre", já que a Formiga está à sua porta a pedir ajuda, nos substantivos "mesa" e "cama", o calor humano no substantivo "amiguinha", que devido a significação ser colhida no entorno sócio-cultural, o sufixo "-inho" não representa o diminutivo do substantivo formiga, mas carrega uma carga expressiva de afetividade, carinho, consideração e, acima de tudo, respeito e valor pelo trabalho da Cigarra. Sentido também trazido do social pelo autor-criador, visto que uma profissão depende da outra em um mesmo grau de importância no mercado de trabalho, por exemplo, um engenheiro não executaria a construção de uma obra, sem os operários que trabalham na construção civil, assim como, segundo a Formiga boa, ela e as companheiras de faina não produziram tão bem, se não fossem distraídas e aliviadas pelo trabalho da Cigarra. Assim, "A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol" e devido a esse reconhecimento, não é condenada à morte porque, com o acolhimento, fica curada e os verões vindouros não perdem a sua animada cantora. Assim, após a análise comparativa entre as duas Formigas dos autores-criadores das fábulas, de Lobato, sintetizamos, no Quadro 5, as principais ações, características e valores explícitos ou presumidos inerentes à constituição das personagens.

Quadro 5: Elementos comparativos entre a ação, as características e os valores representativos entre as Formigas das duas fábulas

A FORMIGA BOA		
Ações	Características	Valores representativos
A Formiga trabalha de forma incansável: "enquanto nós labutávamos para encher as tulhas".	A Formiga é uma operária infatigável	O trabalho é concebido como garantia de sobrevivência e acúmulo de bens do homem na sociedade capitalista.
A Formiga abriga-se, agasalha-se em casa durante a estação fria "embrulhada em xalinho de paina", além de estocar alimentos de que necessita durante o inverno.	A Formiga é "friorenta" e provedora.	O conforto necessário ao homem em sociedade como resultado do trabalho árduo, para que, provido, possa enfrentar as adversidades que a vida lhe imponha.
A Formiga observa minuciosamente a Cigarra: "A formiga olhou-a de alto a baixo".	A Formiga mostra-se atenta à personagem desabrigada.	A preocupação e o zelo pelo homem que necessita de ajuda na sociedade.
A Formiga, com paciência, pergunta	A Formiga é paciente ao questionar sobre a	A demonstração de interesse, o reconhecimento, o valor dado ao homem trabalhador que

com gentileza à Cigarra sobre as atividades realizadas pela personagem durante o verão: “ <i>E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?</i> ”.	vida do inseto que precisa de auxílio urgente.	desempenha uma atividade laboral diferente da executada pela pessoa que não se sente superior com quem dialoga.
A Formiga convida a Cigarra para entrar, comer e se agasalhar: “ <i>Pois entre amiguinha!</i> ”.	A Formiga é não egoísta, é bondosa, caridosa, amorosa, amiga, solidária, agradecida, feliz e humana.	O não egoísmo, a humanização, a filantropia, a empatia e o amor ao próximo que devem constituir a conduta do homem em sociedade.
A FORMIGA MÁ		
Ações	Características	Valores representativos
A Formiga trabalha de forma incansável: A Formiga trabalhou “ <i>sem parar o estio inteiro</i> ”.	A Formiga é uma operária infatigável.	O trabalho é concebido como garantia de sobrevivência e acúmulo de bens do homem na sociedade capitalista
A Formiga abriga-se do inverno congelante europeu em casa, não se apresenta “ <i>friorenta</i> ”, mas de coração frio e guarda alimentos para a difícil estação: A Formiga “ <i>usurária</i> ”, “ <i>sem entranhas</i> ” está provida de “ <i>comida</i> ” e tem “ <i>casa onde abrigar-se</i> ” [...] <i>na Europa em pleno inverno</i> ”.	A Formiga é fria e provedora.	A frieza dos homens na sociedade diante de contextos em que outras pessoas imploram por ajuda e o conforto necessário ao homem em sociedade como resultado do trabalho árduo, para que, provido, possa enfrentar as adversidades que a vida lhe imponha.
A Formiga não direciona um olhar de atenção à Cigarra: Ação subentendida em “ <i>Já houve, entretanto, uma formiga que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta [...]</i> ”. Esse ato da personagem má que expressa o não olhar, a não atenção para pedinte em situação de penúria.	A Formiga é desatenta de propósito, pois não tem interesse na fala da Cigarra.	A invisibilidade das pessoas que precisam de apoio, de ajuda mútua na sociedade por aqueles que estão em uma posição financeira melhor.
A Formiga indaga, de forma incisiva, grosseira, sem paciência e com raiva sobre as	A Formiga é rude, impaciente e raivosa ao arguir à Cigarra sobre o que fez no período	O desvalor do ofício do outro a partir da rudeza, da incompreensão, da má vontade, do desinteresse e da não disponibilidade do homem em ajudar um semelhante em desespero com

atividades desenvolvidas pela Cigarra no verão: “ <i>Que fazia você durante o bom tempo?</i> ”.	estio.	muita fome e frio.
A Formiga repele a Cigarra de sua porta sem piedade “ <i>Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz</i> ”, que desfalece enrijecida devido ao frio mortal instalado na Europa: “ <i>A cigarra ali morreu entanguidinha</i> ”.	A Formiga é incompreensiva, dura, sovina, sem coração, invejosa, raivosa, má, cruel e desumana.	O egoísmo, a desumanização e a brutalidade do homem fruto da sociedade capitalista, a não compaixão, a não solidariedade pelo outro na sociedade.

Fonte: Os autores, a partir das fábulas *A formiga boa* e *A formiga má* (LOBATO, 2010a, p. 12-13).

Ao concluirmos a ilustração dos pontos mais importantes na construção das personagens, voltamos a enfatizar a atitude responsiva do autor-criador da fábula *A formiga boa* que, ao defender uma sociedade mais humana, justa e solidária, coloca-se em contraposição a muitas vozes sociais intolerantes e desrespeitosas pela não valorização do trabalho alheio, presentes no enunciado *A formiga má*. Assim, apresenta com sua entonação avaliativa, colhida no extraverbal em relação direta com os recursos linguístico-enunciativos selecionados para sua tomada de posição, que o ofício de cantar da Cigarra tem sua importância e que deve ser valorizado como qualquer outro trabalho desempenhado em nosso meio social. Posicionamento autoral respaldado pela finalidade discursiva da fábula, de Lobato, formar o caráter dos leitores de suas obras, isto é “[...] todo ato (e não só verbal) traz um tom avaliativo pelo qual o sujeito se responsabiliza, envolve um dado conteúdo e um dado processo, que adquirem sentido ao ser unidos pela entonação avaliativa em sua relação com a responsabilidade ativa [...]” (SOBRAL, 2009, p. 84). Nas palavras do estudioso, o interlocutor não é concebido como passivo, como um simples decodificador da mensagem enviada pelo emissor, mas um “parceiro” colaborativo da constituição do sentido do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou uma análise dialógica a partir da seleção dos recursos linguístico-enunciativos da língua mobilizados pelos autores-criadores em defesa dos temas valorização e não valorização do trabalho alheio, concretizado no gênero discursivo fábula, com forma composicional e estilo específicos, imbricados entre si. Explicitamos que os estilos verbais dos autores-criadores dos enunciados mantêm uma ligação direta com o extratexto a fim de que a significação se estabeleça a partir das relações sócio-histórico-ideológicas que concretizam o diálogo entre vozes autorais e interlocutores sobre os conteúdos temáticos postos em debate. Mostramos que os recursos da língua, selecionados para as análises, que constituem a materialização linguística das fábulas, apresentam tonalidades avaliativas singulares dos autores-criadores para que se concretizem os seus propósitos do dizer.

As escolhas lexicais e gramaticais nas fábulas de Lobato, que perfazem o estilo verbal dos autores-criadores concretizam-se por meio dos conceitos axiológicos de extraverbal, julgamento de valor e entonação, que se refletem nas marcas linguístico-enunciativas, com resgate de signos ideológicos, atravessados por vozes sociais tolerantes e intolerantes, humanas e desumanas,

solidárias e egoístas, respeitadas e desrespeitadas, valorativas e não valorativas em relação ao trabalho alheio. Essas vozes são refratadas na dimensão textual com base nos julgamentos de valor cognitivo-ético dos autores-criadores, visto que a autoria da fábula *A formiga boa* toma uma atitude de contrapalavra a enunciados intolerantes, desumanos e cruéis, que não valorizam o trabalho alheio em sociedade, como agente ativo e responsivo por meio das réplicas em oposição a enunciados, que menosprezam o ofício do outro em sociedade reforçados pelo autor-criador de *A formiga má*.

Portanto, concebemos, neste estudo, os estilos verbais das fábulas, na concepção do Círculo de Bakhtin, articulados à expressividade do discurso e às axiologias sociais, já que se constroem nos usos sócio-histórico-ideológicos da língua, com os quais as valorações existentes no entorno social encaminham a seleção dos elementos estilístico-léxico-gramaticais da língua e as totalidades do acabamento dos dois gêneros discursivos pelos autores-criadores, constituindo, assim, os seus estilos de linguagem, já que, ao escolher um recurso disponível na cadeia linguística, não o extrai do sistema abstrato da língua, porém de outros discursos com os quais dialoga.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v.14, n.1, p. 177-194, jan/abr.2014.

ANDRADE, J. C. M. de. **A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (2002-2008)**. 2018. 225fls. Tese de Doutorado em Teoria e História Literária, na área de História e Historiografia Literária. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas/São Paulo, 2018.

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

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985.

DEZOTTI, M. C. C. (Org.). **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003a.

DEZOTTI, M. C. C. (Org.) **A fábula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003b.

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

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo Didáticos, 2009.

FIGUEIREDO, A. M. et al. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas**. 3ª série. São Paulo: FDE, 2009.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2010a. p. 12-13.

LOBATO, M. **A barca de Gleyre**. Rio de Janeiro: Globo, 2010b.

LOPES, G. **Fábulas (1921) de Monteiro Lobato**: um percurso fabuloso. 2006. 262 fls. Dissertação de Mestrado em Letras, área de concentração “Literatura e Vida Social” – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Assis/São Paulo, 2006.

MARTIN CLARET (Org.). **Fábulas La Fontaine**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. da S. de M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. *In*: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2020, p. 99-118.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave: São Paulo: Contexto, 2005, p. 168-176.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017.

PORTELA, O. A fábula. 1983. **Revista Letras** – (32) 119-138. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1983. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/viewFile/19338/12364>. Acesso em: 05 jul. 2018.

PINTO, A. T. C.; ANDRADE, L. da C. **Literatura**: leitura e análise das fábulas de Monteiro Lobato. 2017. 53 fls. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO para graduação em Pedagogia. Lins/SP, 2017.

SILVA, R. M. G. Fábula de Monteiro Lobato e a formação do leitor. *In*. MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**. Maringá, 2010.

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

SOUZA, L. N. Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas. *In*: LAJOLO, Marisa Philbert; CECCANTINI, João. Luiz (Org.). **Monteiro Lobato, livro a livro**: Obra Infantil. São Paulo: Editora Unesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

STELLA, P. R. Palavra. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave: São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

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

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário de

Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

O INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO: UM GÊNERO DISCURSIVO PARA ENSINAR

Rafael Vitória Alves (PLE-UEM)
Neil Franco (UEM)

RESUMO: Em vista da influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas nossas práticas sociais, o que tem ressonância nos gêneros do discurso da atualidade, este capítulo tem por objetivo apresentar um material didático resultante de um percurso teórico, configurado na baliza do gênero infográfico hipermidiático, de modo a apreender suas potencialidades no contexto de ensino, enquadrando-o como um gênero para ensinar. Como sustentação epistemológica e teórico-metodológica, apoiamos-nos em escritos do Círculo de Bakhtin e na sua concepção dialógica de língua(gem). Como possíveis resultados, compreendemos que a construção composicional, o estilo e o tema do gênero em questão são favoráveis a uma facilitação na compreensão de conteúdos e à autonomia dos alunos, o que oportuniza o acesso democrático à informação e, também, a participação ativa na aprendizagem.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo constitui-se em um recorte de uma pesquisa¹ mais ampla, vinculada a um projeto de pesquisa², mas também é fruto de respostas ativas propiciadas após a finalização desta. Partimos do princípio de que estamos inseridos em um período marcado por intensas modificações de ordem social, política, econômica, entre outras facetas, que são, em boa medida, resultantes da incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) à nossa vida como um todo. Na condição de estudiosos da linguagem, sobretudo da Linguística Aplicada, temos como dever auscultar as implicações linguístico-discursivas desencadeadas pelas tais TDICs, o que contempla, entre outras coisas, o ensino da língua(gem) no campo escolar.

Fincando as raízes na arquitetônica filosófico-conceitual alinhavada pelo Círculo de Bakhtin e na sua concepção dialógica de língua(gem), que fundamenta este trabalho, compreendemos que os gêneros do discurso acompanham as correias sócio-históricas que movem a humanidade. Assim, o universo digital, viabilizado pelas TDICs, redimensiona os gêneros que fazem parte das nossas práticas sociais da atualidade, dando origem aos gêneros digitais/hipermidiáticos. Ainda que sejam bastante comuns, em termos de utilização, há um descompasso no campo escolar, que pouco privilegia esses gêneros em instâncias formativas (ROJO; BARBOSA, 2015), perpetuando a omissão das mudanças tecnológicas na formação dos alunos (ROJO, 2013).

Como, aqui, nosso foco é pensar o gênero na qualidade de um material didático ou, ainda, como um gênero para ensinar, cuja definição veremos ao longo do texto, também lançamos uma reflexão crítica de como esses materiais emulam, acentuadamente, os moldes do formato impresso e apostilado, o que está ligado a uma abordagem convencionalmente dita tradicional, que evidencia o papel estruturador e cristizador dos currículos (ROJO, 2013).

Como resposta ao cenário descrito, temos por objetivo apresentar um material didático, conformado nos limites do gênero infográfico hipermidiático, que é resultante de um percurso teórico, de modo a compreender suas potencialidades didáticas e, com isso, inspirar novas propostas que possam, em alguma proporção, fomentar a utilização desse e de outros gêneros digitais/hipermidiáticos em contexto de ensino.

Para isso, percorremos o seguinte caminho: nos dois primeiros tópicos, contextualizamos o escopo teórico elaborado pelo Círculo de Bakhtin, com foco nos conceitos de enunciado e gênero do discurso. Em seguida, tratamos da relação dos gêneros com o ensino, destacando o conceito de gêneros para ensinar. Por conseguinte, delineamos o trajeto histórico e a caracterização do infográfico hipermidiático. O último tópico é um reflexo de todos os tópicos anteriores, materializando-se no enunciado do infográfico intitulado *Panorama histórico da Linguística*, produzido para servir de material didático a uma realidade de formação de um curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública paranaense, na modalidade de Educação a Distância (doravante EaD), uma vez que esse material pode “complementar o conteúdo disponível nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem de forma dinâmica e interativa, modernizando o texto científico, tornando-o mais didático e adequado ao contexto educacional em que se manifesta” (PESSOA; MAIA, 2012, p. 9).

¹ Dissertação de mestrado *O gênero discursivo infográfico hipermidiático na condição de material didático: proposta de intervenção direcionada a um curso de Letras EaD*, a qual foi desenvolvida no contexto do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da UEM.

² Projeto de Pesquisa Interinstitucional *Estudos dialógicos da linguagem: contribuições para pesquisas em linguística aplicada nos contextos escolares e não escolares* (número 3772/2018, Universidade Estadual de Maringá).

CÍRCULO DE BAKHTIN: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) E ENUNCIADO

Tudo começou em 1919, tendo, como pano de fundo, a extinta União Soviética. Nesse cenário, um grupo de intelectuais russos, composto por integrantes de múltiplos interesses, formações e atuações, reunia-se, com certa regularidade, até meados de 1929. Também eram múltiplas as discussões que fervilhavam durante esses encontros, as quais se detinham, sobretudo, à filosofia, à literatura, à linguagem e até mesmo à intersecção dessas áreas (FARACO, 2003), ao passo que comungavam o propósito de construir uma sociedade mais igualitária, sustentada em base marxista (VEDOVATO; ORTEGA, 2020). Disso, derivou um conjunto de obras que, por conta dos rumos políticos da década de 1920 na União Soviética, só veio à margem ao final dos anos de 1960. Tais obras aportaram no Brasil ao final da década de 1970. Introduzindo-se gradualmente, a teoria delineada por esses escritos ganha prestígio em território brasileiro a partir da década de 1990.

Conforme essa teoria foi se disseminando, tornou-se necessária uma nomenclatura que pudesse identificar o grupo. Em virtude disso, os estudiosos passaram a chamá-lo de Círculo de Bakhtin. Eleger Bakhtin como o integrante que dá título ao grupo, de acordo com Faraco (2003), é totalmente justificável, visto que ele produziu as obras de maior envergadura. Além dele, Volochínov e Medviédev figuram entre os nomes mais conhecidos do Círculo, por também produzirem obras de bastante relevância.

Entremeada nas discussões, a língua(gem) enquanto conceito, ainda que mobilizada em obras anteriores, passa a ser sistematizada no arcabouço do Círculo de Bakhtin a partir do texto *Discurso na vida e discurso na arte* (doravante, *DVDA*) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]) e, paulatinamente, instala-se no eixo de convergência das formulações teórico-filosóficas do grupo (FARACO, 2003).

O olhar do Círculo para a língua(gem) é inaugurado com base nas críticas que são direcionadas a outras concepções ora vigentes, a saber, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Isso porque a primeira compreendia a língua(gem) como um ato individual da psique humana, e a segunda como um sistema estável e imutável de formas fonéticas, gramaticais e lexicais.

Para o Círculo de Bakhtin, posicionado na contramão dessas concepções, não somos robôs programados para decodificar estruturas sintáticas, isolados em uma consciência própria. Tampouco ficamos, engenhosamente, montando blocos de palavras em nossa mente para, então, exteriorizá-las. Não nos limitamos, meramente, a usar a língua(gem), para além disso, nós a vivemos, constituímos-nos dela – é a nossa porta de entrada para o mundo. Somos, então, sujeitos da (e constituídos pela) língua(gem), a qual é concretizada por meio dos enunciados que proferimos durante nossas interações sociais. Em vista disso, o enunciado é tido como a unidade real e concreta da nossa comunicação discursiva, estando, impreterivelmente, ligado à vida, tal como é preconizado ao longo das obras.

Em *Para uma filosofia do ato*, uma de suas obras precursoras, Bakhtin (1993 [1919-1921]) prenuncia que a língua(gem) é responsável por enunciar a verdade concreta e viva do evento e não um pensamento abstrato – que é, para ele, não enunciável, portanto, não passível de ser compreendido na sua totalidade de sentido. Em *DVDA*, Bakhtin/Volochínov (1976 [1926], p. 4) afirmam que o enunciado está “diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação”. Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin reitera que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 265). Diante disso, considera que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 261).

Ante ao exposto, e tomando como base algumas considerações presentes em *Marxismo e filosofia da linguagem*, podemos definir três linhas mestras que orientam a relação entre enunciado

e vida: (i) o enunciado é de natureza social, logo, ideológica; (ii) o enunciado não existe fora de um contexto social extraverbal; (iii) o enunciado está inscrito no processo de interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

Em complemento ao primeiro ponto, acrescentamos que Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) concebem o enunciado como uma unidade socioideológica que deve assentar a base do escopo filosófico da linguagem – o qual é elaborado mediante alguns encaminhamentos teóricos, constantes sobretudo em *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Com relação ao segundo ponto, é em *DVDA* que o contexto extraverbal, na sua relação com o enunciado, é planificado a partir de três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (o conjuntamente visto); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores (o conjuntamente sabido); e 3) sua avaliação comum dessa situação (o unanimemente avaliado) (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]).

Nesse mesmo texto, Bakhtin/Volochínov (1976 [1926]), como exemplo, idealizam um cenário no qual há duas pessoas em uma sala, sendo que uma delas diz “Bem”. À primeira vista, o sentido desse enunciado nos parece ininteligível, mas, no encaixe do contexto extraverbal, no qual há um floco de neve na janela (Fator 1), levando-nos a entender qual é a época do ano (Fator 2), podemos compreender que o enunciado “Bem” exprime o cansaço dos interlocutores com relação ao inverno e o desejo de que ressurja a primavera (Fator 3). Isso nos demonstra que o contexto extraverbal não é uma dimensão externa que afeta o enunciado, mas é uma parte constitutiva da estrutura do seu sentido.

A relação entre os interlocutores, também ilustrada no exemplo acima, remete-nos ao terceiro ponto: “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]). Para Bakhtin/Volochínov (1976 [1926]), esses participantes podem ser definidos como: (i) o falante/locutor/autor: é aquele que dirige o enunciado a alguém; (ii) ouvinte/interlocutor/leitor: é aquele para quem o enunciado é dirigido; (iii) tópico da fala/herói: daquilo/daquele que se fala. Em resumo, o enunciado é um produto das relações sociais entre sujeitos inscritos num dado contexto sócio-histórico. Dito de outra forma:

“[...] o sentido nasce da interação, da negociação entre os interlocutores, e a interação é um processo que gera, no tempo e no espaço, um produto. E isso nos leva a pensar no que Bakhtin postula sobre o sujeito, que está sempre interagindo, sempre em interação dialógica, sempre constituindo o outro e sendo constituído por ele, sempre se autoformando (SOBRAL; PAULA, FRANCO, 2020, p. 256).

Isso aponta para o fato de que os enunciados, inseridos na comunicação discursiva, firmam relações de sentido entre si – que são as relações dialógicas (BAKHTIN, 2003 [1959-1961]), de modo que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 272).

Então, um enunciado, surgido em um dado momento histórico e social, “não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 86). Isso porque, para o Círculo de Bakhtin, o dialogismo é a própria condição da existência da língua(gem), estando presente em diferentes graus e em todos os campos da vida do enunciado/discurso (BAKHTIN, 2015 [1930-1936]). O dialogismo, materializado nas relações dialógicas, representa a forma de existência do homem no mundo pela linguagem (SOBRAL; PAULA, FRANCO, 2020). Por isso, o dialogismo é considerado o âmago das discussões sobre a língua(gem), o que leva a identificar, muitas vezes, como concepção dialógica de língua(gem) a proposta elaborada pelo Círculo de Bakhtin.

GÊNEROS DO DISCURSO

Como vimos, interagimos por meio de enunciados, desde um simples “oi” em uma conversa informal até a escrita de um artigo científico a ser encaminhado à avaliação de uma revista. Com isso, dá para notar que os enunciados fazem parte da nossa vida, em todos os âmbitos, pessoal, profissional etc., sendo responsáveis pelo nosso agir no mundo.

Por um lado, esses enunciados são únicos e irrepetíveis (BAKHTIN, 2003 [1959-1961]), isto é, mesmo que tentemos reproduzi-los com igual conteúdo, só por se marcarem em outro contexto sócio-histórico, adquirindo outros matizes valorativos, já são novos enunciados emanando novos sentidos. Por outro lado, é impossível “inventar a roda” e criar uma nova configuração de enunciado a cada vez que formos interagir. É por isso que os enunciados elaboram tipos relativamente estáveis, que possuem características compartilhadas, as quais são modeladas pelos usos sociais – é isso que chamamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Por exemplo, se temos que escrever um artigo científico, é pacificamente aceito, como se fosse uma convenção social, que devemos ter um resumo, um *abstract*, uma introdução, o corpo do artigo, a conclusão e as referências, além de empregarmos um tom de seriedade, usarmos uma linguagem mais formal etc. – ainda que possa haver alterações em vista da relativa estabilidade do gênero. Vamos imaginar se cada vez que precisássemos escrever um artigo, tivéssemos que pensar tudo isso do zero?

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 283).

Nos postulados do Círculo, a obra *O método formal nos estudos literários* é um dos textos em que a noção de gênero do discurso é esboçada. Nela, o conceito de gênero é situado a partir de uma dupla orientação: (i) a relação com a exterioridade, que diz respeito ao tempo, ao espaço e aos campos da atividade humana; (ii) a relação com a interioridade do gênero: estilo, construção composicional e conteúdo temático (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

Sobre a relação com a exterioridade, mais especificamente ao tempo e ao espaço, em *Questões de literatura e de estética*, há um conceito que interliga essas duas noções, denominado “cronotopo” (BAKHTIN, 1998 [1975]). Acosta-Pereira e Rodrigues (2014, p. 187) entendem que o cronotopo determina “parâmetros específicos para os eventos, construídos a partir de conceitos também específicos de sociedade, de história e de cultura”. Assim, o gênero do discurso e seu cronotopo “fazem parte da compreensão das ações e dos eventos de uma sociedade particular, na medida em que dessa relação podemos entender as ações humanas” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 187). Em um dos seus últimos textos, *Os estudos literários hoje*, Bakhtin (2003 [1970], p. 365) ratifica essa compreensão de que “os gêneros (tanto da literatura como da língua), ao longo dos séculos de sua existência, acumulam as formas de uma visão do mundo e de um pensamento”. Dessa relação entre gênero do discurso e cronotopo, Rodrigues (2001) conclui que cada gênero está calcado em um determinado cronotopo ou, em outras palavras, há uma possibilidade de relacionar o cronotopo com a situação social de interação particular de cada gênero.

Os demais elementos suscitados na dupla orientação são explorados conceitualmente, de forma mais vigorosa, na obra *Os gêneros do discurso*. Nela, Bakhtin (2003 [1952-1953]) assevera que os enunciados, configurados em dados gêneros do discurso, emergem dos campos da atividade humana (científico, jornalístico, político, escolar etc.) e refletem suas condições específicas e

finalidades por intermédio de seus constituintes: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O estilo, ainda que seja um processo de seleção de recursos da língua por escolha individual, é de natureza sociológica, uma vez que “o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2003, p. 121). Nesse sentido, Faraco (2003) sugere que essa dicotomia instaurada entre o individual e o social seja superada, pois nos cabe, ao adentrar o terreno teórico do Círculo de Bakhtin, partir do pressuposto de que o falante é, ao mesmo tempo, único/singular e social de ponta a ponta. Em vista da relativa estabilidade do gênero, podemos dizer que há gêneros, como os do âmbito da literatura de ficção, que são mais propícios a refletir o estilo individual, enquanto há outros, mais padronizados, que são menos, por exemplo, uma ordem militar (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

O conteúdo temático, ou simplesmente tema, por sua vez, pode ser entendido como o sentido da enunciação completa, sendo individual e não reiterável (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Rojo (2005) conceitua o tema como conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis por meio dos gêneros. Portanto, não se confunde com assunto, que é limitado àquilo sobre o que se fala, já que o tema “se constitui na interação, no discurso da vida real, a partir de uma situação de enunciação concreta que envolve aspectos históricos, culturais e sociais” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 80).

É necessário pontuar, ainda, que há uma discussão sobre a distinção entre o tema do gênero do discurso e o tema da enunciação. Alves Filho e Santos (2013) sustentam essa diferença a partir do conceito de tipificação, isto é, de recorrência. Para os autores, enquanto o tema da enunciação é irrepitível, instável e não tipificado, o tema do gênero caracteriza-se pela tipificação, “uma vez que é possível se identificar em um conjunto de textos, pertencentes a um dado gênero, um tema ou um conjunto de temas típicos” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 82) – ainda que essa tipificação, assim como o gênero, seja relativa.

No que concerne à construção composicional, Rodrigues (2005, p. 167) afirma que essa se refere a “procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva”. Contudo, não deve ser confundida com uma estrutura rígida, mas, sim, fluida e dinâmica, logo, passível de mudanças. Além disso, esse elemento não pode ser visto como o único que determina a composicionalidade do gênero, visto que isso implica reduzi-lo à sua forma (ACOSTA-PEREIRA, 2012).

Além do mais, é preciso ter em mente que os gêneros do discurso não são escassos e engessados. Pelo contrário, a diversidade dos gêneros é infinita, na mesma proporção que são inesgotáveis as organizações das atividades humanas e o movimento de tornar complexos os campos aos quais os gêneros estão vinculados (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). O próprio gênero infográfico hipermidiático, foco desta pesquisa, é decorrente de uma complexificação do campo jornalístico e escolar, como veremos adiante.

Em se tratando da complexidade dos campos da atividade humana, é válido mencionar que Bakhtin (2003 [1952-1953]) propõe uma classificação entre gêneros primários e secundários. Para o autor, os primeiros advêm de campos mais “simples”, como o familiar, sendo projetados de forma espontânea, porque, dificilmente, alguém planejará o que dizer em uma conversa informal, por exemplo; já os segundos são provenientes de campos mais complexos, como o jornalístico, o político, o acadêmico-científico, o jurídico, o artístico-cultural, cuja produção demanda um projeto discursivo mais elaborado, que é o caso do artigo científico. Ter noção dessa taxonomia é essencial para o estudo da natureza do enunciado, que está sempre atrelado a um campo da atividade humana.

Em virtude de o gênero foco deste trabalho provir do campo escolar, mais especificamente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua(gem), é relevante evidenciar o importante papel que o gênero cumpre nesse campo:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 283).

Portanto, assumir o infográfico como um gênero do discurso a ser encaminhado na condição de um material didático para uma realidade escolar é, acima de tudo, adotar o posicionamento de que o ensino precisa estar ancorado na concepção de gênero, que se relaciona com a vida dos alunos, e não em orações isoladas, que são abstratas e descontextualizadas da vida. A seguir, exploramos a relação entre gêneros do discurso e ensino.

GÊNEROS PARA ENSINAR

Haja vista a relação intrínseca entre a aprendizagem de língua(gem) e os gêneros do discurso, muitos autores defendem o trabalho pedagógico, em ambiente de escolarização formal, sob a ótica dos gêneros do discurso, como Lopes-Rossi (2011), que justifica que as atividades, nesse viés, levam os estudantes a perceberem que a composição dos textos/enunciados é planejada de acordo com sua função social e seus intuítos discursivos.

Ainda na visão da autora, é importante criar condições para que os estudantes possam reconhecer as características discursivas, textuais e linguísticas de gêneros diversos, o que inclui os próprios elementos não verbais, considerando, ainda, as situações de comunicação real e as relações dialógicas às quais estão submetidos (LOPES-ROSSI, 2011). Isso, então, deve se concretizar em propostas didáticas que visam ao conhecimento, à leitura, à produção escrita e à circulação social dos enunciados produzidos por meio de dados gêneros (LOPES-ROSSI, 2011). Cabe uma ressalva de que há gêneros que não se prestam bem à produção escrita na escola, em razão, sobretudo, da dificuldade de reproduzir suas situações de produção e circulação social (LOPES-ROSSI, 2011). Podemos citar, como exemplo, o próprio infográfico hipermidiático, pois a sua produção e circulação estão condicionadas a conhecimentos de informática mais avançados.

Embora essa discussão seja deveras profícua para fins de situar a aplicabilidade do conceito do gênero no campo escolar, não contempla a resposta de uma questão que, relutantemente, inquieta-nos e interpela-nos: O papel dos gêneros do discurso, em contexto de ensino, é unicamente ocupar o lugar central de propostas didáticas, com vistas a apropriação pelos alunos?

Neste momento, recorremos a conceitos de uma outra perspectiva teórico-metodológica, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), exclusivamente para lançar luz sobre a questão posta em pauta, cercand-nos das devidas cautelas para que não haja conflito com a base epistemológica deste trabalho. Schneuwly e Cordeiro (2010), inspirados em estudos franceses, traduzem os termos:

gêneros **a** serem ensinados e gêneros **para** ensinar³ – cujas preposições destacadas sugestionam os sentidos de cada um. O primeiro refere-se justamente ao que tratamos até aqui, em que o gênero é o objeto do ensino, cujas características e finalidades devem ser apreendidas pelos alunos; o segundo, por seu turno, refere-se ao gênero como uma ferramenta utilizada para mediação de conhecimentos entre professor e alunos, constituindo-se como um dispositivo do processo de ensino e aprendizagem. Em vista dos objetivos deste trabalho, o segundo conceito é o que nos interessa, ainda que seja pouco adotado nos trabalhos brasileiros sobre ensino de línguas (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2010), de modo que, aqui, intencionamos apenas tateá-lo, sem um rigoroso aprofundamento teórico.

De certo modo, os gêneros para ensinar podem ser vistos como instrumentos de trabalho do professor⁴, que os saca da sua “caixa de ferramentas” para mediar a relação dos alunos com os conhecimentos das disciplinas (GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012), sem que, necessariamente, os alunos saibam de que gênero se trata, onde é usado etc., porque o foco é no conhecimento *per se* e não no gênero que emoldura esse conhecimento. Por exemplo, o livro didático pode ser considerado um instrumento/ferramenta de mediação de conhecimento, não sendo necessário distinguir se ele é ou não um gênero ou, ainda, criar estratégias para que os alunos reconheçam suas características. Isso acaba sendo importante para quem produz o material, no caso, a posição que assumimos neste trabalho.

Fazendo um paralelo com o objeto desta pesquisa: se desenvolvêssemos uma sequência didática em que os alunos precisassem conhecer as regularidades do infográfico e produzi-lo, por exemplo, estaríamos diante de um gênero a ser ensinado. Como, no nosso caso, o infográfico hipermediático é utilizado como um dispositivo (um meio) para mediar o conhecimento das disciplinas de Linguística, compreendemo-lo como um gênero para ensinar. A seguir, ocupamo-nos, mais detidamente, com o estudo desse gênero.

INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO

A informação gráfica acompanha a história da humanidade desde os tempos mais remotos, o que é facilmente exemplificado pelas pinturas rupestres retratadas nas paredes das cavernas (TEIXEIRA, 2007). Dito isso, ainda que não haja um consenso, muitos autores apontam os diagramas manuscritos de Leonardo da Vinci como as primeiras manifestações do que viria a ser chamado, posteriormente, de infográfico.

Tempos mais tarde, especificamente em 07 de abril de 1806, o jornal londrino *The Times* dispara uma publicação, a qual, para autores como Sancho (2001) e Teixeira (2007), pode ser considerada a pioneira na veiculação de infográficos a serviço do jornalismo. Nela, constava um infográfico intitulado *Mr. Blight's House* que, embora rudimentar em comparação à época atual, narra, de forma ilustrada e efetiva, o assassinato de Isaac Blight, detalhando o passo a passo do homicida dentro da casa, a trajetória da bala e o local onde a vítima morreu (TEIXEIRA, 2007).

³ As expressões “a ensinar” e “para ensinar” emergem de outra discussão proposta por Schneuwly, nesse caso, para se referir aos saberes mobilizados pelo professor em sua formação e atuação: “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). Analogamente, o autor utiliza as expressões para uma espécie de classificação de gêneros que pertencem à esfera escolar: “gêneros a ensinar” e “gêneros para ensinar”.

⁴ O ISD, associado aos estudos da Ergonomia do Trabalho, reconhece como *gêneros da atividade* instrumentos simbólicos que fazem parte da atividade e ações de determinado grupo profissional. Segundo Nascimento (2009, p. 59), “A ação (do professor) é mediada por gêneros de atividades discursivas, instrumentos socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”.

Mas não parou por aí. O campo jornalístico passou, cada vez mais, a incorporar o infográfico às suas práticas, o que resultou na sistematização de sua produção, estabelecendo-se regularidades quanto ao seu conteúdo e composicionalidade, com vistas a cumprir, assim como outros gêneros do campo, a função social de informar. Assim, o infográfico, além de notoriedade, adquire o status de gênero⁵.

Com isso, embora haja mais clareza quanto à sua produção, conceituá-lo ainda é uma tarefa arriscada, pois há uma infinidade de definições na literatura, que nem sempre são coincidentes. Em vista do nosso percurso de leituras acerca da temática, adotamos a definição de Lucas (2011) porque, além de relativamente atual, é elaborada com base no cotejo de várias definições, para que, com isso, chegue-se a um denominador razoavelmente comum:

O infográfico é um tipo de texto que se baseia na articulação esquemática de elementos, ou seja, um tipo de produção que articula, de um modo específico e espacial, textos verbais, imagens de diversas naturezas e elementos visuais (cores, números, setas, fios, etc.) que permitam, por exemplo, a constituição da relação entre as partes representadas (sequencialidade, causa e consequência etc.) (LUCAS, 2011, p. 211).

Dando sequência à linha do tempo do infográfico, chegamos, enfim, aos dias atuais – ou hipermodernos. É assim que Lipovetsky (2004) denomina o momento que estamos vivendo, o qual é marcado por valores exacerbados, que são, em parte, resultantes da influência das TDICs na vida social. Basta pensarmos na nossa rotina diária, que, em raros casos, dispensa conferidas frequentes a aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, a partir dos quais somos bombardeados com informações, na maioria das vezes, acompanhadas de vídeos, imagens, *gifs*, áudios. À medida que tudo é exagerado, é também efêmero, ou seja, uma notícia bombástica vira banal no dia seguinte. Isso tudo, obviamente, tem ressonância nas nossas relações sociais e econômicas, nas organizações políticas e nos valores. Então, é colocando o prefixo “hiper” – que realça esse exacerbado – na frente de “modernidade” que Lipovetsky (2004) cunha o termo “hipermodernidade”, que resume (mas não se limita a) o que mencionamos aqui.

Retomando a discussão da teoria do Círculo de Bakhtin, podemos entender a hipermodernidade como o cronotopo que rege nosso contexto sócio-histórico do presente, reverberando nas nossas interações discursivas, bem como nos gêneros que fazem parte delas. Assim, eclodem os gêneros hipermediáticos, que são cada vez mais comuns. Ainda que sejam desafiadores para a teoria do Círculo, não representam um impedimento (ROJO; BARBOSA, 2015).

Em linhas gerais, um gênero hipermediático é aquele que congrega dois componentes principais: (i) a hipertextualidade, que consiste em uma estrutura não linear de conexões (*links*) entre unidades de informação; (ii) a multimídia, que, na acepção que adotamos aqui, representa uma multiplicidade de mídias, sendo estas as diferentes formas de apresentação de um conteúdo, por exemplo, texto verbal, áudio, vídeo, imagem, entre outras. Esse uso exacerbado de mídias e conexões é que denota o contexto da hipermodernidade.

Tais características passam a reverberar no infográfico que, até então, era somente veiculado na forma impressa e estática. Não há como batizar um precursor da infografia hipermediática. Cairo (2008), por exemplo, cita um infográfico do jornal *The New York Times* sobre partidos políticos dos Estados Unidos como um possível pioneiro, pois parte de uma leitura não linear (hipertextual), em que o leitor deve explorar as diversas camadas do infográfico. Ribas (2004), por sua vez, não cita

⁵ Alves e Franco (2017), após um perscrutamento bibliográfico, engendram uma inventariação de autores que tomam o infográfico como objeto de pesquisa para, a partir disso, concluir que a maioria expressiva considera que ele seja um gênero.

um exemplar específico, mas um contexto histórico que desencadeou uma nova forma de expressão dos infográficos na *Web*, que foi o 11 de setembro – atentado terrorista nos Estados Unidos.

Pelo que foi visto até aqui, aventamos que o infográfico hipermediático⁶ se origina do infográfico impresso, em resposta ao cronotopo predominante. Esse processo dinâmico de atualização ou criação de gêneros é antevisto por Bakhtin (2003 [1952-1953]) que afirma que, conforme os campos da atividade humana se tornam complexos, os gêneros tendem a se reestruturar e se renovar para atender às novas necessidades desses campos.

O autor, devido à sua época, referia-se a esse processo no que concernia à assimilação dos gêneros primários pelos gêneros secundários:

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 285-286).

Nos dias atuais, Araújo (2010) aponta a *Web* como a responsável pelo complexo processo de formação e hibridização de gêneros digitais/hipermediáticos. No entanto, para ele, a *Web* não é um campo da atividade humana, no sentido de ser uma instância geradora de discursos por meio da qual se chega aos gêneros. Para o referido autor, a *Web* é bem mais complexa do que se supõe (ARAÚJO, 2010). Ela é um espaço plural no qual não apenas muitos gêneros são atualizados, mas também diversos campos da atividade humana, como o próprio campo jornalístico que, ao ganhar os meios digitais, torna-se a ser identificado como webjornalismo⁷.

Mas o infográfico não é restrito ao (web)jornalismo. Especialmente nessa configuração hipermediática, o gênero passa a ser visto como um fecundo recurso de ensino e aprendizagem no campo escolar, pois permite ao aluno

ter acesso aos mais variados tipos de conteúdos e poderá ser explorado em múltiplos formatos, ou seja, [o infográfico] pode constituir-se como fonte alternativa de informação, como uma fonte de pesquisa, como um esquema para discussão, como estratégia pedagógica para o ensino [...] (BOTTENTUIT et al., 2011, p. 5).

Outra razão que justifica seu deslocamento para o campo escolar é que suas características refletem as predileções de leitura dos estudantes, os quais se inclinam a escolher textos compactos, constituídos por recursos gráficos, interativos e visuais (VIEIRA, 2007), que, de certo modo, tornam um conteúdo abstrato mais simples e atrativo. Rojo (2013) advoga a favor dos materiais didáticos com essas configurações, pois, para autora, eles:

descortinam um novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem em que os objetos de ensino e estudo, anteriormente abstratos, longínquos e que tinham que ser captados e compreendidos por meio de uma linguagem verbal escrita altamente complexa, agora podem se presentificar [...] por meio de imagens estáticas e em

⁶ Utilizamos, ao longo do trabalho, a expressão “gênero infográfico hipermediático” em vez de só “gênero infográfico” não com a intenção de nominar um novo gênero, porque não é o objetivo deste trabalho, mas, sim, para acrescentar um adjetivo que faça referência às características que são assimiladas/adquiridas pelo gênero infográfico na conjuntura da hipermodernidade e pela influência das TDICs, compreendendo que isso pode estar no limite da sua relativa estabilidade.

⁷ Para Mielniczuk (2003), o webjornalismo é a modalidade de jornalismo praticado na *internet*, também conhecido como jornalismo *on-line*.

movimento e de áudio e vídeo (objetos e animações 3D interativos, galerias de imagens, imagens interativas, vídeos e áudios, gráficos, tabelas e infográficos animados, assim como quizzes, PDFs e apresentações Power Point animadas), facilitando muito a compreensão e análise de conceitos mais abstratos, como o de DNA ou de átomo, por exemplo (ROJO, 2013, p. 189).

Em resposta a essas constatações, o infográfico pode se constituir como uma ferramenta a serviço do ensino ou, tal como discutimos, um gênero para ensinar. Firmando-se como um material complementar na educação, contribui para facilitar a aprendizagem nas disciplinas, ao mesclar imagem, texto e informação (PESSOA; MAIA, 2012).

Para que ele seja produzido e, posteriormente, utilizado em práticas educativas, é essencial conhecer suas regularidades enquanto gênero do discurso, pois, como vimos, essa noção deve nortear o ensino de língua(gem), o que se aplica aos materiais didáticos direcionados a esse contexto. Nesse rumo, traçamos uma breve descrição com base em autores que tomam o infográfico hipermediático como objeto de pesquisa, guiando-nos pelas dimensões social e verbo-visual do gênero (RODRIGUES, 2001).

Quanto à dimensão social, são evidenciadas duas regularidades: (i) a função social de democratizar a informação; e (ii) a promoção de autonomia e de participação ativa para aqueles que leem o infográfico. A respeito da primeira, como já comentado, há uma concordância de que o infográfico facilita a compreensão de uma informação e, por consequência, permite que conteúdos mais complexos possam ficar mais acessíveis aos mais diversos públicos, dessa forma, democratizando-os.

Sobre o segundo ponto, é a estrutura hipertextual que confere autonomia e participação ativa ao leitor/aluno, porque este não fica restrito às determinações do material, passando a ser livre para escolher seus caminhos de leitura (ALMEIDA, 2018). Com isso, ressignifica-se a relação de quem produz e de quem consome o infográfico, pois o controle não fica mais apenas centrado no primeiro. Embora o produtor defina as possibilidades de leitura, o leitor/aluno pode manipulá-las da forma que achar mais conveniente.

Em torno da dimensão verbo-visual, observamos os seguintes elementos: a construção composicional, o estilo e o tema (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), que foram discutidos anteriormente. Com relação à construção composicional, sobressaíram três características: multimídia, hipertextualidade e interatividade. As duas primeiras, inclusive, já foram discutidas. Quanto à terceira, a interatividade, ela consiste em permitir ao leitor/aluno interagir com o infográfico e com as informações nele presentes. Geralmente, isso ocorre quando o leitor/aluno dá um comando para obter uma resposta, por exemplo, clicando em um botão para abrir uma informação complementar, arrastando elementos, entre outras possibilidades.

A respeito do estilo, são utilizados pequenos textos, a fim de apresentar e explicar, de forma resumida, sedutora e dinâmica, as informações, combinando títulos objetivos com frases curtas em ordem direta e parágrafos bem encadeados (MANDAJI, SORANZO, 2016). Além do mais, a seleção lexical deve estar adequada ao público leitor, evitando-se termos rebuscados. Todas essas considerações são primordiais para tornar a informação mais compreensível e acessível (RUMOR, 2014).

No que concerne ao tema, como já discutido, em termos de enunciado, ele é individual e não reiterável (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), o que inviabiliza uma tentativa de generalização. No entanto, em termos de gênero, é possível pensar em uma tipificação. Ainda que não pretendamos limitar essa questão, é possível afirmar que os temas estão voltados a compreender criticamente algumas situações de comoção local ou global, como guerras, atos de terrorismo, catástrofes, descobertas da ciência, eleições, assuntos políticos, eventos esportivos, entre outros (RIBAS, 2004), que podem ser a título de informação jornalística ou como conteúdo para fins didáticos.

Para ilustrar e enriquecer a discussão, a seguir, apresentamos uma proposição de infográfico hipermediático, na condição de um gênero para ensinar, a ser utilizado em um contexto de ensino.

O INFOGRÁFICO “PANORAMA HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA”

Reiteramos, antes de tudo, que o material didático a ser apresentado, emoldurado nos contornos do gênero infográfico hipermediático, é resultado de um empreendimento acadêmico, situado no contexto de uma universidade pública paranaense, especificamente, nas disciplinas de Linguística ministradas no curso de Letras Português/Inglês EaD oferecido nesta universidade. A motivação catalisadora que nos levou à consolidação da pesquisa foi a constatação de que, em tal curso, que é ofertado em uma modalidade viabilizada pelas TIDCs, os materiais didáticos eram, em sua maioria, reproduções do formato impresso.

Metaforicamente, podemos comparar a produção do infográfico hipermediático ao funcionamento de uma esponja. Princípios, com muitas dúvidas, lacunas – ou com muitos “poros” abertos que, com o tempo, foram absorvendo as discussões teóricas e analíticas (incluindo até uma interlocução com alunos e tutores), as quais deram “corpo” e consistência ao produto final. Foram essas discussões, inclusive, que nos levaram a definir como assunto do infográfico o trajeto histórico das correntes linguísticas, sendo este o conteúdo abordado na disciplina intitulada Linguística I do contexto investigado, tratando-se do primeiro contato dos alunos com essa ciência.

O material base utilizado⁸, cujas informações foram adaptadas para o infográfico, foi o livro didático *A Ciência Linguística: conceitos básicos* (CAPRISTANO, 2010), em formato PDF e impresso, já utilizado na disciplina, que foi propositalmente escolhido para que não houvesse ruptura do conteúdo do infográfico com o programa da referida disciplina. Em termos tecnológicos, o infográfico foi desenvolvido na linguagem *HTML5*, cuja construção e edição foram realizadas no programa *Articulate Storyline*, o qual é voltado à criação de cursos e objetos de aprendizagem interativos.

O processo de produção ocorreu mediante as seguintes etapas: (i) leitura do material base, com o objetivo de selecionar as partes do conteúdo a serem utilizadas na composição do infográfico; (ii) construção do roteiro, produzido em arquivo *powerpoint*, a partir das informações previamente selecionadas na etapa anterior; (iii) avaliação do roteiro por professores de Linguística da universidade; (iv) ajustes no roteiro com base na avaliação realizada na etapa anterior; e (v) confecção do infográfico hipermediático no programa mencionado, utilizando como guia o roteiro confeccionado e avaliado.

Considerando que, tal como pontuamos, há várias discussões que ecoam na construção do infográfico, que denominamos *Panorama histórico da Linguística* e, também, em vista da dificuldade de retratar um material hipermediático em imagens estáticas, selecionamos apenas alguns recortes do infográfico, cujo foco será demonstrar como a caracterização do gênero, a partir das dimensões social e verbo-visual, apresenta-se no material.

A tela principal do infográfico (Figura 1) é dividida em três seções, que representam os três grandes momentos do percurso histórico da Linguística: (i) Estudos pré-linguísticos e paralinguísticos; (ii) a Ciência Linguística; e (iii) a ruptura com o Formalismo. Já nessa primeira tela, é possível identificar muitas das características do gênero. Começando pelo tema, o qual surge

⁸ Convém ressaltar que, de nenhuma forma, queremos desmerecer o livro ou substituí-lo. Pelo contrário, reconhecemos sua importância e sua consistência teórico-metodológica. Assim, o que propomos aqui é apenas um material complementar que, por sua configuração hipermediática, pode tornar o conteúdo mais acessível aos alunos que estão ingressando no curso de Letras.

de uma comoção local dos alunos⁹, que buscam compreender criticamente uma temática relacionada à Ciência da Linguagem.

Com relação à hipertextualidade e à participação ativa, o corpo do infográfico é um típico exemplo, pois ele é orquestrado sem uma ordem de leitura pré-definida, cabendo ao aluno decidir e ter autonomia no seu processo de aprendizagem. No que concerne à interatividade, nas três seções, há ícones (ou botões) que representam períodos históricos ou correntes teóricas que remontam ao trajeto da Linguística. Desse modo, o aluno deve clicar em cada um dos botões para abrir uma tela adicional (Figura 2), a qual traz informações explicativas relacionadas ao elemento clicado.

Figura 1: Tela principal



Fonte: os autores.

As telas adicionais possuem um padrão, contendo, de cima para baixo: (i) o nome da corrente teórica, (ii) o nome da vertente dessa corrente; (iii) os representantes; (iv) a descrição da vertente. Se a corrente possuir mais de uma vertente, há uma seta lateral para avançar e um numerador na parte inferior, que identifica a tela corrente e a tela final. O botão “x”, ao ser clicado, retorna à tela principal. Vejamos, como exemplo, a tela do Gerativismo:

⁹ Essa comoção foi identificada a partir de uma análise de enunciados dos alunos expressos em um questionário. Por questões de recorte, essa discussão não é apresentada neste capítulo.

Figura 2: Tela adicional



Fonte: os autores.

A multimídia pode ser vista em praticamente todas as telas, que são compostas por imagens, ícones, além do próprio texto verbal. Há casos, conforme abaixo (Figura 3), em que há, até mesmo, vídeo e áudio.

Figura 3: Tela adicional com vídeo e áudio



Fonte: os autores.

Quanto ao estilo, empregamos uma linguagem acessível, simplificando alguns termos, deixando as frases mais curtas e, também, procuramos tornar as informações mais atrativas, utilizando uma estratégia linguística que cria proximidade com o aluno, como se estivéssemos conversando com ele (Figura 4).

Figura 4: Tela adicional com destaque na linguagem



Fonte: os autores.

Sobre a seleção lexical, considerando que alguns termos precisam ser conhecidos pelos alunos, não comportando uma substituição por um termo mais “simples”, criamos uma espécie de glossário. Assim, as palavras destacadas, ao serem clicadas, abrem suas respectivas definições em um balãozinho de texto (Figura 5).

Figura 5: Tela adicional com glossário



Fonte: os autores.

Haja vista o material ser produzido e veiculado em meio digital, o que possibilita, facilmente, promover atualizações – ao contrário do impresso, que requereria reimpressão dos exemplares –, ampliamos o conteúdo em relação ao material base. Acrescentamos, à linha do tempo da Linguística, a análise de discurso respaldada nos postulados do Círculo de Bakhtin (Figura 6), como um modo de reforçar o lugar do Círculo no panorama histórico da Linguística que, em vista

da nossa constituição de sujeitos e posicionamento avaliativo, deve fazer parte da formação de acadêmicos de Letras.

Figura 6: Tela adicional referente ao Círculo de Bakhtin



Fonte: os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso trilhado, concluímos que o infográfico hipermediático possui um grande potencial para ser utilizado na condição de material didático ou, ainda, na perspectiva de gênero para ensinar, dentro de um contexto escolar, visto que seus elementos constituintes (construção composicional, estilo e tema) são favoráveis a uma facilitação na compreensão dos conteúdos, por conta da linguagem acessível e da estrutura hipertextual, interativa e multimidiática, o que promove democratização no acesso à informação, além de autonomia e participação ativa na aprendizagem, sendo essas características notáveis da sua dimensão social. Essas noções ficaram ainda mais evidentes quando relacionadas com um enunciado real, qual seja, o infográfico *Percurso histórico da Linguística*.

Destacamos que, no nosso entendimento, este trabalho opera sob a lógica da práxis pedagógica, pois suas bases estão alicerçadas na relação de um saber teórico vinculado a um saber prático (produção do infográfico), com vistas ao enfrentamento crítico dos desafios postos pelo cotidiano (FREIRE, 2014) que, neste caso, é contribuir com a entrada dos gêneros digitais/hipermediáticos em ambiente escolar, sintonizando os currículos escolares com as demandas sociais da hipermodernidade, a qual vivemos.

Esperamos que este capítulo, que é um enunciado projetado por nós, ao tocar os fios dialógicos da cadeia da comunicação discursiva, propulsione atitudes responsivas dos leitores (interlocutores), traduzindo-se na produção de outros enunciados, configurados como novos artigos, especialmente no que diz respeito a explorar o conceito de gênero para ensinar, ou como novos materiais didáticos hipermediáticos, que não precisam, necessariamente, ser altamente sofisticados.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** 2012. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2014.
- ALMEIDA, E. M. N. de. **Portal cibernautas: produção de textos multimodais a partir do gênero infográfico digital.** 2018. 257 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.
- ALVES, R. V.; FRANCO, N. O infográfico é (ou não) um gênero? In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS E INTERAÇÃO, 5., 2017, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2017. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhbmFpc3Zjb25hbG18Z3g6NmY1ZGQyODc3MzEyOTk5MA>> Acesso em: 23 mai. 2020.
- ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. P. dos. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum Linguístico**, v. 10, n. 2, p. 78-90, 2013.
- ARAÚJO, J. C. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**, 2010. p. 109-134.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953, 1959-1961, 1970].
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de V. Liapunov a partir do original do russo, 1993 [1919-1921].
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estilística.** Editora 34: São Paulo, 2015 [1930-1936].
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976 [1926].
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B et al. **O infográfico e as suas potencialidades educacionais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., 2011, Sorocaba. **Anais eletrônicos...** Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14858/1/48_JoaoBatista2.pdf> Acesso em: 23 mai. 2020.

CAIRO, A. **Infografia 2.0**. Madrid: Alamut, 2008.

CAPRISTANO, C. C. A Ciência Linguística: conceitos básicos. Maringá: **Eduem**, 2010.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES-SANTOS, S. N.; SEIXAS, C. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. **Scripta**, v. 16, n. 30, p. 151-168, 2012.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (org.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

LIPOVETSKY, G. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: CHARLES, S.; LIPOVETSKY, G. (Org.). **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-104.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

LUCAS, R. J. L. “**Show, don’t tell**” - **A infografia como forma gráfico-visual específica**: da produção do conceito à produção de sentido. 2011. 437 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MANDAJI, C. F. S.; SORANZO, F. Letramento multissemiótico: uma abordagem dos regimes de interação em infográfico. **Papéis**, v. 20, n. 39, p. 78-105, 2016.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MIELNICZUK, L. Sistematizando alguns conhecimentos sobre jornalismo na web. In: PALACIOS, M.; MACHADO, E. (Org.). **Modelos de jornalismo digital**. Salvador: Calandra, 2003. p. 37-54.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

PESSOA, A. R.; MAIA, G. G. A infografia como recurso didático na Educação à Distância. **Temática**, v. 8, n. 5, p. 1-10, 2012.

RIBAS, B. Infografia Multimídia: um modelo narrativo para o webjornalismo. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PERIODISMO EN INTERNET, 5., 2004. Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004, p. 1-16.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

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

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-196.

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

RUMOR, V. A. **Infografia multimídia**: pontos de convergência teórica entre a gestão da informação e o design. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANCHO, J. L.V. **La infografia**: técnicas, análisis y usos periodísticos. Barcelona: Servei Publicacions, 2001.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G, S. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. In: **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação, 2010. p. 91-97.

SOBRAL, A.; PAULA, L.; FRANCO, N. Entrevista com Adail Sobral, uma conversação inacabada. In: FRANCO, N.; COSTA-HÜBES, T. da C.; ACOSTA-PEREIRA, R. **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 243-286.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro-proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. **Fronteiras-estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 9, n. 2, 2007.

VEDOVATO, L.; ORTEGA, L. R. As contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin para uma filosofia da linguagem de base materialista. In: FRANCO, N.; COSTA-HÜBES, T. da C.; ACOSTA-PEREIRA, R. **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 19-45.

VIEIRA, I. L. Leitura a Internet: Mudanças no Perfil do Leitor e Desafios Escolares. In: ARAÚJO, J. C (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

O PAR PERGUNTA-RESPOSTA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA LEITURA DIALÓGICA DO GÊNERO EM SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO¹

Mônica Cristina Metz (UNICENTRO/PLE-UEM)
Cristiane Carneiro Capristano (UEM)

RESUMO: A prática de escrita em que o estudante é levado, por meio de uma questão/pergunta/instrução, a desenvolver, em forma de resposta, sua compreensão/interpretação/análise acerca de um conteúdo, é bastante recorrente nas práticas acadêmicas, notadamente, em situações de avaliação. O papel de instrumento de avaliação da questão de prova, configurada pelo par pergunta-resposta, foi construído historicamente pelas práticas de letramento, no entanto, o gênero não ocupa um espaço na maioria dos programas das disciplinas voltadas para o desenvolvimento sistemático de gêneros acadêmicos. A falta de um tratamento explícito do gênero leva a considerar que as formas de responder em uma avaliação, neste contexto, figuram no campo dos presumidos sociais (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976). Tomando a noção de presumidos sociais como as dimensões extraverbais não diretamente explicitáveis, mas historicamente apropriadas pela constituição dos gêneros, a análise das formas como as relações entre o verbal e o extraverbal se atualizam no par pergunta-resposta constitui um objeto de reflexão importante para as práticas de letramento acadêmico. Nesse sentido, a proposta deste capítulo é possibilitar uma discussão sobre o funcionamento do par pergunta-resposta em situação de avaliação como tipo relativamente estável de enunciado no contexto do letramento acadêmico universitário. Tomando como fundamentos a concepção dialógica da linguagem e a noção de enunciado das discussões bakhtinianas, o par pergunta-resposta é caracterizado não apenas em função das características estilísticas, temáticas e composicionais, mas em função dos modos como as relações dialógicas entre os aspectos verbais e extraverbais do letramento acadêmico se dão a ler na atualização dos discursos realizada em cada enunciado. Atentar para as dimensões extraverbais que constituem os enunciados é procurar entrever aquilo que fala com o verbal, determina e atua na sua constituição. Desse modo, a partir de um olhar enunciativo-discursivo das dinâmicas dialógicas do par pergunta-resposta em situação de avaliação, busca-se mostrar a importância da compreensão de especificidades da produção de gêneros que incorporam singularidades das negociações dos sujeitos que podem não estar contempladas nos estudos das características mais estáveis dessas produções.

¹ A discussão proposta neste capítulo integra parte das reflexões realizadas na tese de doutorado intitulada "Escrita acadêmica e heterogeneidades: presumidos sociais no par pergunta-resposta em situação de avaliação", defendida no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, em 2020.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler e escrever constituem práticas fundamentais daquilo que, de modo geral, o vasto termo “letramento” pode abarcar. Sob uma perspectiva de um modelo autônomo de letramento (cf. crítica de STREET, 1984), uma pessoa “bem” letrada é aquela que tem uma boa desenvoltura dos padrões de leitura e escrita privilegiados na sociedade e o desenvolvimento dessa desenvoltura é um dos papéis mais importantes atribuídos à escola e, por extensão, à universidade. A partir de estudos etnográficos como os de Street (1984), basilares da perspectiva chamada de Novos Estudos do Letramento (NEL, daqui em diante)², que defende um modelo ideológico de letramento (STREET, 1984), aprendemos que as formas de letramento são plurais, sócio-historicamente situadas e determinadas pelos diferentes modos pelos quais a leitura e a escrita são significadas nas e pelas práticas sociais. No entanto, mesmo reconhecendo, nesse sentido, que diferentes letramentos se dão em também diversos campos da atividade humana (como nas práticas religiosas e nas práticas cotidianas rotineiras, por exemplo), a escola e a universidade se configuram como agências de letramento³ de fundamental importância no desenvolvimento de modos de ler e de escrever dentro de uma sociedade.

No que se refere à escrita, a questão que se coloca, do ponto de vista do docente no ensino superior (e, por consequência, com uma parcela de responsabilidade no processo de “letrar”) é a de pensar no modo como a escrita, na relação *objetos de ensino/práticas discursivas*, tem se desenrolado nos contextos escolares, mais especificamente na universidade.

A escrita, para além de se constituir como objeto de ensino e de aprendizagem, é prática discursiva rotineira dos ambientes acadêmicos. Compreender as nuances de tomar a escrita como objeto de ensino e/ou tomá-la como prática discursiva que fundamenta e organiza o ensino nos parece uma questão importante a ser problematizada pela prática docente no ensino superior.

O objetivo deste capítulo é proporcionar uma reflexão sobre o funcionamento de um gênero que constitui uma prática de escrita⁴ bastante recorrente como instrumento de avaliação do/no processo de letramento acadêmico e ainda pouco estudada como prática discursiva no ambiente universitário: o par pergunta-resposta em situação de avaliação.

Tomando como fundamentos a concepção dialógica da linguagem, a noção de enunciado e o conceito de presumidos sociais das discussões bakhtinianas, busca-se caracterizar o par pergunta-resposta não apenas em função de características estilísticas, temáticas e composicionais que

² Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) é o nome dado a uma vertente de estudos provenientes da etnografia que problematiza o caráter autônomo do processo de letramento, baseado no desenvolvimento de habilidades cognitivas, técnicas e neutras, que serviriam de base para o tratamento da escrita. Em contraposição a esse paradigma dominante, esses estudos mostram que as práticas de letramento são plurais, ou seja, não há apenas uma forma de se pensar o letramento, uma vez que ele se desenvolve de diferentes maneiras a depender de uma infinidade de aspectos sociais e ideológicos ligados aos contextos em que ocorre. É nesse sentido que Street (1984) descreve os modelos de letramento denominados de *autônomo* e *ideológico*. A esse respeito ver Kleiman (1995).

³ *Agências de letramento* é um conceito que se refere a todos os espaços em que modos de leitura e escrita integrem as práticas realizadas. Podem-se citar, por exemplo, a escola, a universidade, a igreja, a família, a rua etc. (cf. KLEIMAN, 1995).

⁴ O conceito de *práticas de letramento* é compreendido, na perspectiva dos NEL, como os modelos populares de eventos de letramento “e as preconcepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 18). O conceito de *evento de letramento* foi desenvolvido por Heath (1982) para designar “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (apud STREET, 2014, p. 18). Sob a perspectiva desses conceitos, compreendemos como *práticas de escrita* eventos de letramento em que gêneros discursivos são mobilizados para a produção de enunciados do modo de enunciação escrito, incluindo as preconcepções ideológicas que sustentam a sua produção. Nesse sentido, o conceito de prática de letramento é tomado, aqui, de forma mais ampla por abarcar, também, eventos de letramento em que não há necessariamente a produção escrita de enunciados.

pudessem recobrir o gênero em sua generalidade, mas em função dos modos como as relações dialógicas entre os aspectos verbais e extraverbais do processo de letramento acadêmico se dão a ler na atualização dos discursos realizada em cada enunciado. Atentar para as dimensões extraverbais que constituem os enunciados é procurar entrever aquilo que fala com o verbal, determina e atua na sua constituição. Desse modo, a partir de um olhar enunciativo-discursivo das dinâmicas dialógicas do par pergunta-resposta em situação de avaliação, objetivamos mostrar a importância da compreensão de especificidades da produção de gêneros que incorporam singularidades das negociações dos sujeitos que podem não estar contempladas nos estudos das características mais estáveis dessas produções. Essa compreensão nos parece um ponto importante a ser considerado por docentes universitários tanto nas práticas de ensino de escrita de gêneros acadêmicos quanto nas práticas de avaliação do processo de letramento acadêmico que tomam como instrumento avaliativo gêneros no modo de enunciação escrito.

As reflexões propostas no capítulo dividem-se da seguinte forma: primeiramente, situamos o nosso olhar para o par pergunta-resposta na sua relação com as formas de tratamento dos gêneros acadêmicos nas práticas de letramento, passando da abordagem sobre os chamados aspectos ocultos no processo de ensino da escrita para a abordagem das relações entre aspectos verbais e extraverbais dos gêneros a partir da noção de presumidos sociais. Em seguida, propomos uma reflexão sobre o funcionamento do par pergunta-resposta enquanto enunciado, buscando compreender as relações dialógicas que se atualizam a cada avaliação realizada em contexto acadêmico. Logo após, realizamos uma descrição de especificidades das configurações de tema, estilo, construção composicional e endereçamento do gênero par pergunta-resposta no contexto de uma situação de avaliação de literatura num curso de Letras. Essa descrição objetiva demonstrar como as singularidades das relações entre aspectos verbais e extraverbais podem sinalizar para a atuação de presumidos sociais do gênero na constituição da escrita de estudantes em situação de avaliação. Por fim, em nossas considerações finais, expressamos a importância das discussões propostas no capítulo como uma forma de atentar, nas práticas docentes universitárias, para além das características estabilizadas dos modelos de gêneros discursivos, para as relações dialógicas singulares que se atualizam pelas práticas discursivas realizadas pelos estudantes.

O PAR PERGUNTA-RESPOSTA EM SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE ASPECTOS “OCULTOS” E PRESUMIDOS SOCIAIS DO GÊNERO

A prática de escrita em que o aluno é levado, por meio de uma questão/pergunta/instrução, a desenvolver, em forma de resposta, sua compreensão/interpretação/análise acerca de um tópico, constituinte dos programas das disciplinas que compõem os conteúdos básicos a serem apreendidos ao longo do processo de letramento de um curso de graduação, é bastante recorrente nas práticas acadêmicas. Ao lado das questões objetivas de múltipla escolha, as questões ditas discursivas, tomadas aqui genericamente como par pergunta-resposta, funcionam como instrumento de avaliação, visto que buscam avaliar as formas de apropriação do tópico/objeto de ensino em questão e o modo como o aluno demonstra operar com esse objeto no modo de enunciação escrito. Essa prática de escrita pode ocorrer em situações rotineiras de sala de aula, com ou sem o rótulo de situação de “prova”. A situação recoberta pelo rótulo “prova” configura uma condição de produção que envolve uma tensão maior para o que se busca demonstrar pela escrita, já que a avaliação dessa escrita, nessa situação, é tomada explicitamente como ponto central da prática. A aprovação/reprovação nas disciplinas cursadas dependem, na maioria das vezes, do que se demonstra pela escrita de uma resposta em uma situação de prova. A situação de avaliação é tomada, assim, como um contexto específico em que tal gênero é solicitado como prática de escrita.

Não se acredita que a situação de avaliação o transforme num outro gênero em comparação com uma situação de não-avaliação, no entanto, considera-se que a situação de avaliação pode exercer determinadas influências nos modos de constituição da escrita e, dessa forma, deixar pistas nas/das configurações do gênero.

Mesmo constituindo uma prática de escrita rotineira nos contextos de letramento no âmbito universitário, o par pergunta-resposta não ocupa um espaço na maioria dos programas das disciplinas voltadas para o desenvolvimento sistemático de gêneros acadêmicos⁵. A ausência desse gênero como componente dos objetos de ensino nos programas de disciplinas dessa natureza sinaliza para a ideia de que não se trata de um gênero para o qual o aluno necessita uma abordagem mais explícita, ideia talvez fundamentada na concepção de que tal gênero já seja do domínio das práticas de escrita dos alunos.

O fato de esse gênero não ser tomado explicitamente como objeto de ensino, ou seja, não ser ensinado como gênero estabilizado da esfera acadêmica-universitária, não significa que ele não se torne objeto de reflexão no contexto de outras discussões, por exemplo, em discussões entre docentes e alunos sobre os resultados de uma avaliação.

Sem adentrar no mérito da (não) necessidade de se incorporar o estudo explícito do par pergunta-resposta nos currículos, a questão que se coloca para discussão assenta-se nas expectativas docentes em relação ao desempenho discente nas respostas construídas, tomando como base a pergunta proposta. Ou seja, em que estaria baseada a avaliação da resposta se esta não é tomada como objeto de ensino explícito. Se, do ponto de vista docente, o que se espera de uma resposta não é recoberto pelo estudo do gênero, do ponto de vista discente, o que se impõe para a forma de responder também não está sob o escopo da aprendizagem do gênero. Além de agenciar, nesse sentido, *o que* responder (pensando no conteúdo), o aluno é levado a agenciar um *como* responder, baseado em algum conhecimento *dado como dado* e que, presume-se, também seja objeto da avaliação. Acredita-se, dessa forma, que esses modos de agenciamento realizados pelos estudantes numa situação de avaliação resultam de determinações extraverbais que constituem a situação de produção do enunciado e determinam certas regularidades/especificidades nas configurações do gênero, não necessariamente previstas pelas suas características mais ou menos estabilizadas.

Da vertente de estudos dos NEL, a partir dos quais se concebe a noção de letramento como prática social, Lea e Street (2014) propõem uma abordagem para os estudos do desenvolvimento da escrita e do letramento nos contextos acadêmicos⁶ que se contrapõe ao modelo do *déficit* (cf. LEA; STREET, 2014). Em vez de caracterizar as práticas de escrita em parâmetros do tipo bom ou ruim, os pesquisadores objetivaram conceituar os modelos de escrita que vêm fundamentando as práticas realizadas nesses contextos. Segundo os autores, três modelos podem refletir a forma como a escrita e o letramento vêm sendo delineados nos currículos e práticas pedagógicas, a saber, o modelo de *habilidades de estudo*, o modelo de *socialização acadêmica* e o modelo de *letramentos acadêmicos*.

No primeiro, o letramento e a escrita são vistos como habilidade cognitiva e individual, de forma a priorizar o desenvolvimento de atividades baseadas nas formas da língua, por acreditar que o conhecimento dessas formas possibilita o bom desempenho das habilidades de escrita, seja qual for o contexto exigido. No segundo modelo, são priorizados modelos de escrita, por se acreditar na sua estabilidade e que o domínio de determinados padrões de escrita viabiliza ao sujeito a

⁵ Essa constatação é resultado de um olhar lançado para planos de ensino das disciplinas recobertas pela denominação geral Leitura e Produção de Textos (Oficina de Leitura e Produção textual, Laboratório de Leitura e Produção Textual, Leitura e Produção de textos acadêmicos) dos cursos de Letras disponíveis eletronicamente nas páginas virtuais das universidades estaduais paranaenses. Em consulta realizada nessas páginas virtuais, não foi encontrado o gênero par pergunta-resposta (ou outras denominações como questão discursiva/dissertativa/interpretativa) dentre os gêneros elencados como objeto de aprendizagem explícita. A pesquisa nas páginas virtuais foi realizada em outubro de 2019.

⁶ Para esses autores, *letramento acadêmico* é aquele que se desenvolve desde o ensino fundamental, até a graduação e a pós-graduação em instituições formais de ensino, ou seja, todo aquele letramento considerado “formal” ou “institucional”.

reprodução desses modelos em contextos variados. No terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, há também a preocupação com padrões de escrita, semelhante ao segundo modelo, diferenciando-se deste, porém, pela preocupação com as questões que envolvem a produção de sentidos, a identidade, as relações de poder e de autoridade que permeiam os processos de escrita (cf. LEA; STREET, 2014). Conforme os pesquisadores, os três modelos não são excludentes, mas sobrepostos, e podem ser igualmente úteis a diferentes contextos, de acordo com os objetivos de aprendizagem. No entanto, os modelos mais recorrentes na elaboração de currículos têm sido, segundo os autores, os dois primeiros.

Os modelos de escrita e de letramento conceituados por Lea e Street (2014) constituem categorias importantes a partir das quais se pode observar as práticas de escrita realizadas num contexto específico e compreender aspectos subjacentes aos modelos de ensino. Mais especificamente, esses modelos permitem lançar um olhar para os modos como a relação objeto de ensino/prática discursiva tem se desenvolvido nos contextos de ensino da escrita. A estabilidade dos padrões de escrita de gêneros acadêmicos é, na maioria das vezes, privilegiada em detrimento das especificidades subjacentes às diferentes práticas discursivas realizadas no dia a dia do processo de letramento. Nesse sentido é que também se pode olhar para aqueles aspectos que Street (2010) tem denominado de “dimensões escondidas” ou “aspectos ocultos” do processo de letramento.

Street (2010) propôs um trabalho com a escrita de estudantes de pós-graduação que teve como foco não os elementos da estrutura textual tomados como os estabilizados dos gêneros acadêmicos (como introdução, referencial teórico, metodologia, por exemplo, quando se trata de um artigo científico), mas as “dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita acadêmica, e que muitas vezes permanecem implícitas” (STREET, 2010, p. 542). Conforme o pesquisador, esse trabalho realizado de forma interativa com os estudantes, durante uma disciplina sobre letramento, possibilitou que se explicitassem dimensões do processo de escrita, bem como da avaliação da escrita, que não são contempladas pelos métodos de ensino baseados apenas nas características estáveis dos gêneros, mas que são esperadas no desempenho dos estudantes. No trabalho, dessa forma, foram tratados de forma explícita aspectos relacionados a critérios de avaliação e revisão de artigos acadêmicos, com base em uma tabela, elaborada pelo autor, conjuntamente com os estudantes, durante a disciplina, com termos relacionados a esses critérios, como enquadramento, voz do autor, contribuição, ponto de vista, marcas linguísticas, estrutura (cf. STREET, 2010).

As discussões de Street (2010) sobre a importância da explicitação de dimensões que nem sempre são o foco do ensino da escrita, mas que emergem em alguma etapa do processo de escrita ou de avaliação da escrita, constitui uma questão importante para a compreensão de aspectos não estabilizados nos estudos sobre a constituição e ensino da escrita.

Neste ponto, porém, apropriamo-nos da leitura discursiva realizada por Corrêa (2011; 2013) da noção de aspectos “ocultos” proposta por Street (2010). Nessa leitura, Corrêa (2011; 2013) propõe não tomar os chamados “aspectos ocultos” como constituídos apenas por dimensões que podem estar no nível do explicitável. O autor busca defender que muitos desses aspectos ocultos estão no nível dos presumidos sociais (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976) e, portanto, no campo do extraverbal.

Corrêa (2013) questiona, com referência a Street (2010), a possibilidade de se tornar verbalmente explícitas todas as dimensões de um gênero qualquer, no sentido de tentar dirimir dimensões que são “ocultadas” no processo de ensino da escrita. Para ele, sempre haveria, portanto, no processo de construção de qualquer gênero, dimensões extraverbais não diretamente explicitáveis, mas historicamente apropriadas pela constituição dos gêneros. Nessa direção, concebe a noção de *presumidos sociais dos gêneros do discurso* “como a amplitude sociocultural e histórica do próprio aspecto verbal dos gêneros” (CORRÊA, 2013, p. 494). Para o pesquisador, pensar a constituição da escrita envolve levar em conta não apenas os aspectos verbais dos gêneros, mas, também, as dimensões extraverbais que atuam conjuntamente, em forma de presumidos, na constituição dos gêneros.

Retomando as discussões de Voloshinov/Bakhtin (1976), todo enunciado concreto, dialógico por natureza, “compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976, p. 06). A parte presumida, por sua vez, é o que constitui o contexto extraverbal, no qual estão compreendidos três fatores “1) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (...), 2) o *conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua *avaliação comum* dessa situação” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1976, p. 05, grifos do autor). Esses três fatores sinalizam que há, no processo de construção dos enunciados, um *horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes* que não é, necessariamente, verbalizado, mas que atua de forma determinante na construção dos sentidos dos enunciados. Trata-se, portanto, do que Voloshinov/Bakhtin (1976) chamam de *presumidos sociais*.⁷

A noção de presumido social abarca, dessa forma, aspectos extraverbais que não se limitam apenas a um contexto imediato de produção (quem fala, para quem, quando, onde), relacionado ao horizonte espacial, mas, também, ao compartilhamento de conhecimentos e avaliações socioculturais que acompanham esse espaço compartilhado. E é a partir dessa noção que Corrêa (2011; 2013) propõe que se observem os aspectos que se “ocultam” na produção dos gêneros do discurso. Se para a construção dos sentidos de um enunciado os presumidos são determinantes, para o pesquisador, eles também podem ser uma “presença” na constituição dos gêneros do discurso.

Essa compreensão da noção de presumidos sociais do gênero inscreve uma perspectiva de análise ainda pouco explorada nos estudos sobre a escrita. Para Corrêa (2013, p. 498), “se eles não têm merecido a devida atenção, talvez seja porque nunca estão transparentemente verbalizados nos gêneros do discurso”. A desatenção à dimensão extraverbal da constituição dos enunciados, na visão do pesquisador, pode incorrer numa mecanização dos processos de ensino da escrita, por considerar apenas o aspecto verbal tomado como lugar da transparência dos sentidos.

Atentar para as dimensões extraverbais que constituem os enunciados é procurar entrever aquilo que fala com o verbal, determina e atua na sua constituição. As relações entre o aspecto verbal e o extraverbal que constituem os presumidos sociais estão no verbal e, portanto, podem indiciariamente deixar pistas sob o fio do dizer.⁸

A noção de presumidos sociais do gênero, tal como concebida por Corrêa (2013), é tomada como base fundamental a partir da qual se propõe refletir sobre características da constituição da escrita acadêmica, justamente, por possibilitar olhar, sob um ponto de vista discursivo, para marcas linguísticas que podem demonstrar características relevantes das relações do sujeito escrevente com o processo de escrita. Essas relações, por sua vez, podem levar a problematizar características de textos de estudantes universitários concebidas, muitas vezes, como problemas, mas que podem estar relacionadas aos diferentes modos como os processos de letramento operam sobre o sujeito e a sua produção escrita.

⁷ Toma-se a noção de presumido social tal como foi traduzida para o português por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, no texto de Voloshinov/Bakhtin “Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica” que se baseia na tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. Em versão traduzida diretamente do russo por João Wanderley Geraldi e publicada em 2013, essa noção é traduzida como “subentendido”. Optamos, porém, em utilizar o termo *presumido social* por entender que essa noção já foi apropriada por diferentes pesquisadores do Círculo de Bakhtin de forma que a leitura do termo se mostra consolidada em trabalhos acadêmicos, como, por exemplo, nos trabalhos de Corrêa (2013) e Marchezan (2010).

⁸ Nas pesquisas com inspiração no Paradigma Indiciário, a noção de indícios remete à identificação de dados que, guiados por um gesto interpretativo, podem ser tomados como formas de representação de uma realidade complexa não experimentável diretamente (cf. GINZBURG, 1989). Nesse sentido, os trabalhos de Corrêa (2011, 2013) têm procurado analisar pistas ou indícios pelos quais aspectos importantes do processo de constituição da escrita podem se marcar (representar) linguisticamente ou discursivamente no fio do discurso.

Assim, a consideração de que, nos processos de escrita, as relações entre o verbal e o extraverbal podem ser apreendidas em termos de presumidos sociais configura o ponto nodal que permite olhar para as marcas linguísticas e/ou discursivas que podem sinalizar para os modos como as relações do sujeito com a sua escrita e com o processo de letramento podem afetar a constituição da sua escrita. É sob essa perspectiva que buscamos descrever especificidades na configuração do gênero par pergunta-resposta, a partir da análise de enunciados concretos, que podem sinalizar para as formas pelas quais presumidos sociais do gênero atuam na constituição da escrita de sujeitos em situação de avaliação. Antes das reflexões sobre as especificidades, torna-se essencial, porém, uma discussão sobre a dinâmica do par pergunta-resposta enquanto enunciado no contexto do letramento universitário.

O PAR PERGUNTA-RESPOSTA NA SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Conforme Bakhtin (2016), a produção de um enunciado seria determinada por uma vontade discursiva do locutor que busca adquirir uma expressão concreta em meio a uma série de determinações em relação aos conteúdos temáticos, aos recursos linguísticos e às construções composicionais advindas de esferas específicas de uso da língua. E é a partir das determinações típicas de cada esfera que o autor define o conceito de gêneros do discurso:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Compreendem-se as relações do locutor com essas determinações como negociações obrigatórias do sujeito com tudo aquilo que compõe as condições de produção do discurso, uma vez que essas negociações não podem ser apenas escolhas individuais e conscientes, já que são, dentre outras coisas, determinadas pelas especificidades do contexto extraverbal. A produção escrita na universidade, assim como em qualquer outro campo, é resultado de uma série de negociações efetuadas pelo sujeito, de uma forma não consciente, com os temas, estilos e construções composicionais que *circulam nas/determinam as/significam as* práticas de letramento desse contexto.

Se as práticas de letramento, de acordo com os NEL, adquirem significados conforme as práticas realizadas num determinado contexto, os gêneros discursivos, como práticas de escrita, também adquirem especificidades e significados nos contextos em que ocorrem: “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” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17). Assim, compreender práticas de letramento passa pela compreensão das especificidades da produção de gêneros que incorporam singularidades das negociações dos sujeitos que podem não estar contempladas nos estudos das características mais estáveis dessas produções, como aqueles que buscam descrever apenas as características retóricas e/ou composicionais de gêneros discursivos.

Para Corrêa (2013), entender um gênero discursivo como forma típica de enunciado envolve considerar não somente os aspectos verbais enquanto formas estabilizadas da língua, mas como formas nas quais e pelas quais se atualizam as relações do verbal com o que constitui o extraverbal. É sob essa perspectiva que os enunciados são tomados como *elos da comunicação discursiva*

ininterrupta (cf. BAKHTIN, 2016), pelos quais a realidade dialógica da língua pode ser percebida em funcionamento. É pela língua que as relações históricas e ideológicas penetram nos enunciados e as relações entre verbal e extraverbal podem ser tomadas como resultados das diferentes formas pelas quais mútuas determinações são atualizadas nos gêneros. Não se apreendem significados, nem modos de dizer senão pelos enunciados; assim como também não se produzem enunciados sem se colocar no funcionamento da língua.

A noção bakhtiniana de enunciado é fundamental para entender a dinâmica dos gêneros, porque se funda na concepção de *unidade real de comunicação discursiva* e, como tal, tem sua raiz na realidade dialógica da linguagem.

A dinâmica dos gêneros do discurso se assenta no modo como eles refletem e refratam as relações dos sujeitos com a língua e com a sua historicidade: ao mesmo tempo em que o sujeito se apoia nas formas mais ou menos estáveis de enunciar, que lhe são dadas pelas práticas discursivas de que participa, ele também as atualiza por meio do diálogo, sempre único e irrepitível, que estabelece com o seu interlocutor (pensando no dialogismo entre interlocutores) e com o já-dito (pensando no dialogismo entre discursos). Essa atualização, portanto, depende do modo como essa realidade (do dialogismo) é apreendida pelos sujeitos nas práticas discursivas: não se apreende apenas o dizer (conteúdo verbal), mas também modos de dizer e determinações desse dizer que se representam, muitas vezes, como aspectos extraverbais dos enunciados.

De acordo com as discussões bakhtinianas, “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica que lhe é inerente. No gênero, a palavra ganha certa expressão típica” (BAKHTIN, 2016, p. 52). Reconhecer certa forma e certa expressão típicas do gênero é reconhecer a sua relativa estabilidade em função das determinações extraverbais em que ocorre, mas também, as singularidades pelas quais é tomado justamente como enunciado e não apenas como forma da língua. O enunciado é a língua em funcionamento num contexto determinado, um elo na corrente da comunicação discursiva, uma atualização do dialogismo, único e irrepitível por integrar justamente o verbal e extraverbal de um contexto específico. É nessa perspectiva que procuramos, a seguir, tecer algumas reflexões sobre o funcionamento do par pergunta-resposta em situação de avaliação como tipo relativamente estável de enunciado.

A questão de prova, configurada pelo par pergunta-resposta, na universidade, como tipo relativamente estável de enunciado, cumpre um papel específico, historicamente determinado pelas práticas de letramento realizadas nesse contexto: o de instrumento de avaliação do aprendizado. Como o que caracteriza sua relativa estabilidade são as determinações sócio-históricas, as relações dialógicas historicamente estabelecidas entre as posições do avaliador/professor/perguntador e do avaliado/aluno/respondente são, ao mesmo tempo, recuperadas e atualizadas a cada questão de prova elaborada e respondida. De um lado, um professor que precisa, de alguma forma, medir algum conhecimento e lança, em forma de pergunta ou instrução, uma questão que é a ponte entre todo o contexto verbal e extraverbal que antecede o momento da avaliação (as aulas, as discussões, os textos lidos, as relações interpessoais entre professor/aluno, as normas e práticas institucionais...) e aquilo que configura cada resposta, dadas tais condições de produção. De outro lado, cada resposta constitui um novo elo, único e irrepitível, por se constituir como uma unidade discursiva singular, resultado de diferentes negociações individuais com as condições de produção dadas.

Um enunciado pode ser definido, de acordo com Bakhtin (2016), como unidade (ou elo) da comunicação discursiva, a partir de duas características básicas: a alternância dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade específica do enunciado.

Discutir a constituição do gênero par pergunta-resposta em situação de avaliação a partir da alternância dos sujeitos pode se fazer parecer, à primeira vista, como facilmente delimitada na relação pergunta-resposta: primeiro um enunciador que pergunta e, depois, um enunciador que responde. No entanto, as condições de produção dessa situação mais imediata de pergunta/resposta

numa prova abrangem um contexto extraverbal mais amplo das relações de alternância entre os sujeitos.

O gênero questão de prova integra um conjunto de práticas realizadas no processo de letramento e é demandado numa fase desse processo que objetiva, justamente, uma alternância bem marcada dos sujeitos do discurso: após diferentes práticas de leitura, de exposições de conteúdo, de discussões etc., baseadas num discurso acadêmico dito autorizado,⁹ a palavra proveniente dessa posição de autoridade dessas práticas é passada a outra posição, de avaliando. A alternância dos sujeitos, dessa forma, não é realizada de forma simétrica, pois objetiva uma avaliação da apropriação realizada por esse interlocutor daquilo que constituiu os enunciados da posição autorizada. O caráter responsivo de uma questão em uma situação de prova enquanto enunciado, nesse sentido, é bem marcado: de um lado da corrente ininterrupta, ela retoma as práticas discursivas realizadas e, de outro, espera uma atitude compreensiva responsiva que demonstre as formas de apropriação dessas práticas.

Em relação à conclusibilidade, o par pergunta-resposta em situação de avaliação, como forma típica de enunciado, emerge no interior das práticas de letramento quando se compreende, do ponto de vista docente, certa exauribilidade temática em torno do discurso autorizado e que, a partir de então, o sujeito em processo de letramento já tenha condições de responder às discussões suscitadas no processo. De acordo com as discussões bakhtinianas:

Essa plenitude acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados na totalidade orgânica do enunciado: 1) a exauribilidade semântico-objetal; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero (BAKHTIN, 2016, p. 36).

A elaboração da pergunta, no par, que se apresenta numa forma mais ou menos típica de pergunta/questão/instrução avaliativa, configura-se como o resultado de um projeto de discurso pautado numa tomada de posição do enunciador/professor/avaliador em relação a conteúdos acadêmicos, estes concebidos como objetivamente exauridos. Esse projeto de discurso da pergunta, que se efetua numa forma típica de composição, é determinado tanto pelas representações do enunciador a respeito dos discursos autorizados do processo de letramento, como também, pelas representações do enunciador em relação à apropriação desses discursos do seu interlocutor (aluno/avaliado).

Sob essa perspectiva, para se compreender a constituição do gênero par pergunta-resposta num contexto específico, não basta olhar para as características estáveis dos modos padrões de pergunta-resposta, porque a exauribilidade semântico-objetal, o projeto de discurso e as formas típicas de composição, tanto da pergunta quanto das respostas, são determinados pelas diferentes práticas realizadas em torno do discurso acadêmico e pelos diferentes modos pelos quais os sujeitos lidam com esse discurso, tanto do ponto de vista discente quanto do docente. Assim, também, não se deve olhar para as respostas desvinculadas do seu par, seu contexto imediato, nem de suas condições de produção mais amplas, determinantes do gênero enquanto par numa etapa singular do processo de letramento.

⁹ Citelli (2002, p. 41) vincula a ideia de “discurso autorizado” a uma “linguagem institucionalmente permitida e autorizada”, numa aproximação à noção de discurso competente discutida por Chauí (1981). Com base nas ideias desses autores, entendemos a noção de “discurso autorizado” como o conhecimento teórico/científico construído historicamente e que é tomado como objeto ou conteúdo no contexto do letramento acadêmico. Esse conhecimento constitui-se como autorizado por estabelecer modos específicos, institucionalmente aceitos, pelos quais os fenômenos são/devem ser analisados dentro de cada campo do conhecimento.

O GÊNERO PAR PERGUNTA-RESPOSTA: REFLEXÕES EM TORNO DA DESCRIÇÃO DE ESPECIFICIDADES

Com base nas discussões bakhtinianas sobre a constituição dos gêneros discursivos, nesta seção, realizamos uma caracterização do gênero par pergunta-resposta a partir de uma descrição das regularidades/especificidades em termos de tema, estilo, construção composicional e endereçamento de produções escritas de estudantes de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade paranaense.¹⁰ Constituem o material de análise 27 respostas elaboradas a partir de uma questão de uma avaliação (prova) aplicada ao final do primeiro bimestre do ano de 2018, no interior da disciplina de Literatura Brasileira I, componente curricular da 2ª série do curso de Letras pesquisado.

Para a realização da avaliação, os discentes puderam contar com os textos utilizados como base para as aulas do 1º bimestre (textos base), bem como com suas anotações particulares das aulas e discussões realizadas ao longo do bimestre. Essa prática, bastante recorrente nos ambientes universitários, é conhecida como a “prova com consulta”. A prática da “prova com consulta” constitui um dado relevante das condições de produção das respostas por demonstrar uma “presença física” do discurso autorizado na situação de avaliação, o que pode determinar certas formas de negociação dos sujeitos com presumidos sociais do gênero, em detrimento de outras.

Os modos pelos quais a consulta ao material autorizado é ou não colocada na situação da realização da avaliação demonstram como as práticas de letramento são determinadas por diferentes significados sociais a elas atribuídos. A possibilidade de consulta aos materiais de apoio sugere que as operações demandadas aos sujeitos escreventes nas respostas não se restrinjam a demonstrar o domínio do conteúdo em si, mas os modos pelos quais esse conteúdo (acessível *per se*) é utilizado em operações mais complexas. Nesse sentido, a consulta representa uma forma pela qual se pode conceber os tipos de negociações do sujeito com esse conteúdo esperados na situação de avaliação, que se supõem, não se restrinjam à reprodução. Essas condições de produção específicas de uma situação de avaliação podem dar pistas dos significados que essas práticas de escrita adquirem no processo de letramento como, também, do modo como os presumidos podem se representar nas escritas resultantes dessas práticas.

Para a descrição das especificidades de tema, estilo, construção composicional e endereçamento do par pergunta-resposta foram construídas categorias para cada um desses elementos a partir da análise e sistematização das regularidades/especificidades encontradas no *corpus*. As categorias criadas não têm a pretensão de recobrir características temáticas, estilísticas, composicionais ou de endereçamento que pudessem recobrir o gênero par pergunta-resposta em sua generalidade, mas de descrever e compreender especificidades da constituição do gênero no contexto pesquisado. Por isso, também, não se recorre a categorias criadas por outros trabalhos na descrição do gênero porque não se objetiva enquadrar as características apresentadas pelo *corpus* em formas estáveis do gênero, mas procurar descrever como as negociações do sujeito com presumidos sociais podem determinar certas regularidades em termos de tema, estilo, construção composicional e endereçamento.

¹⁰ As produções escritas analisadas constituem o material de análise coletado para a realização de pesquisa de doutorado. A coleta do material foi realizada no primeiro semestre de 2018, conforme projeto aprovado pelo comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá. CAAE: 83515518.4.0000.0104. Número do parecer de aprovação: 2.566.805.

REFLEXÕES EM TORNO DO TEMA

Nos termos de Cereja (2010), ao tratar sobre a diferenciação entre tema e significação nas reflexões bakhtinianas, “o *tema* é indissociável da enunciação, pois, assim como esta, é a expressão de uma situação histórica concreta” (CEREJA, 2010, p. 202, grifo do autor). E, ainda, “enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele” (CEREJA, 2010, p. 202).

Rojo e Barbosa (2015) também esclarecem, nessa direção, a concepção do tema do enunciado, de acordo com Bakhtin:

ele é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou o *conteúdo temático*). O tema é o conteúdo inferido com base na *apreciação de valor*, na avaliação, no *acento valorativo* que o locutor (falante ou autor) lhe dá. (...) um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87, grifos das autoras).

Tomando o tema do enunciado como resultante de uma apreciação de valor em torno de um conteúdo, o tema do gênero par pergunta-resposta pode, no mínimo, ser duplo: um para a pergunta, outro para a resposta.

Ainda, de acordo com Bakhtin / Voloshinov (2006, p. 133), o tema do enunciado não é determinado apenas “pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”.

Sob essa perspectiva, poder-se-ia tratar da questão do conteúdo temático do gênero par pergunta-resposta do ponto de vista da estabilidade do assunto em foco, da forma como, frequentemente, um assunto específico, próprio do currículo, é delineado. O que se pretende, nesse sentido, não é essa descrição do assunto, mas uma descrição pautada no acento valorativo que se pode depreender das formas pelas quais o assunto é recuperado na pergunta/questão e nas respostas, sempre levando em conta as suas condições de produção mais imediatas (situação de avaliação) e mais amplas (processo de letramento acadêmico). Transcrevemos, a seguir, a pergunta do par pergunta-resposta do *corpus* para análise:

1) Com base no texto de Bosi (1996, p. 13), explique como “o problema das *origens* da nossa literatura” está ligado à condição de “*complexo colonial* de vida e pensamento”. Como parte dos argumentos mencione traços dos diferentes textos de informação.

O assunto da pergunta, objeto de avaliação na situação de prova, gira em torno de um discurso autorizado do meio acadêmico: aspectos das origens da Literatura Brasileira de acordo com uma posição autorizada da crítica literária. Esse assunto integra o conteúdo programático da respectiva disciplina de Literatura Brasileira e, como tal, do ponto de vista docente, alcançou certa exauribilidade temática pelas práticas anteriores à avaliação no processo de letramento (as aulas, as discussões, os textos lidos, as relações interpessoais entre professor/aluno, as normas e práticas institucionais...). Essa é uma característica de base da definição dos contornos do gênero, pois determina o acento valorativo dado ao assunto numa questão em situação de avaliação.

Dada a exauribilidade temática das discussões anteriores, de acordo com um discurso autorizado da crítica literária, o interlocutor deve ser capaz de mostrar a apropriação desse discurso por meio de uma reformulação linguística na mesma orientação discursiva (*com base no texto... explique*). Espera-se, do interlocutor, além de uma reformulação do discurso do outro (autorizado)

que ele seja também comprovado por meio de “provas” (*traços dos diferentes textos de informação*).

O assunto relacionado à literatura brasileira tomado com esse acento valorativo baseado na exauribilidade temática nas circunstâncias específicas dos sujeitos envolvidos na situação de avaliação forma o *tema* da pergunta.

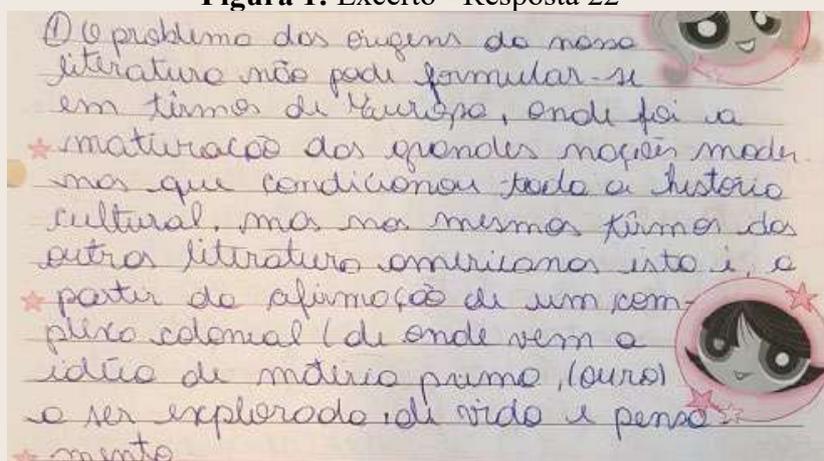
Nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 88), “o tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, ‘único e irrepetível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula”.

A forma como o *tema* (assunto com acento valorativo) emerge na pergunta é ponto de partida para a compreensão dos modos como ele emerge nas respostas. Para tratar do *tema* (assunto com acento valorativo) das respostas, as regularidades observadas no material de análise foram o ponto de partida para uma sistematização dos dados que serviu de base para a criação das categorias, específicas para esta análise em função do material que constitui o *corpus*, pelas quais as características são organizadas e analisadas.

As respostas podem ser caracterizadas, de forma geral, por meio de três categorias, tendo em vista a proposta de desenvolvimento temático da pergunta: *ancoragem parafrástica do texto base*, *ancoragem reformulativa do assunto discutido pelo texto base* e *fuga do assunto central da proposta da pergunta*.¹¹

Por *ancoragem parafrástica do texto base* compreendem-se as respostas que se constituem tematicamente por meio da ancoragem total no trecho específico do texto base que apresenta as sequências discursivas “o problema das *origens* da nossa literatura” e “*complexo colonial* de vida e pensamento”. Ou seja, são respostas nas quais se vê uma busca por mostrar a apropriação do discurso do outro (o autorizado) por meio de tentativas de reformulação de sequências bem pontuais e marcadas desse dizer. O exemplo a seguir ilustra essa categoria:

Figura 1: Excerto - Resposta 22¹²



Fonte: dados da pesquisa.

A *ancoragem parafrástica do texto base* pode ser observada no exemplo pelas sequências linguísticas retomadas do texto base (algumas também presentes na pergunta) das quais o sujeito não consegue se desprender: “O problema das *origens* da nossa literatura não pode formular-se em

¹¹ As análises e discussões das produções escritas não têm o interesse em determinar se as respostas atendem ou não à proposta da pergunta, nem nenhuma outra determinação de caráter avaliativo, mas em discutir aspectos relevantes relacionadas às diferentes formas da constituição da escrita que se apresentam nas produções.

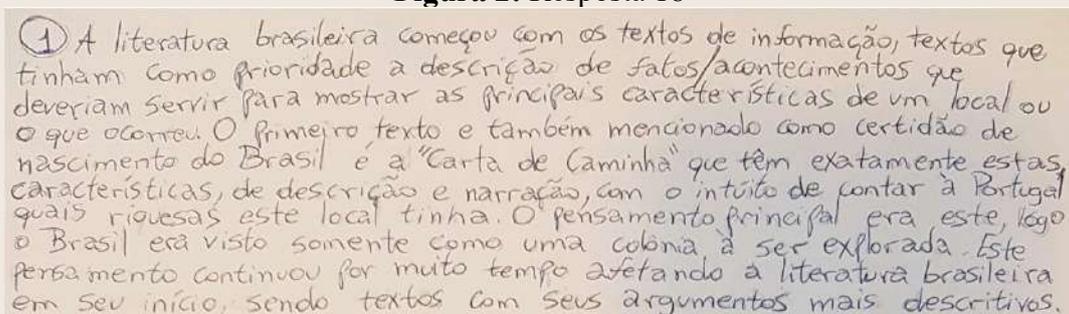
¹² As 27 respostas que compõem o material analisado são identificadas por meio de uma enumeração (1 a 27), como forma de organização desse material. Os exemplos apresentados, sejam na íntegra ou em excertos das respostas, trazem a informação do número correspondente a essa forma de identificação.

termos de Europa, onde foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou toda a história cultural, mas nos mesmos termos das outras literaturas americanas isto é, a partir da afirmação de um complexo colonial (...) de vida e de pensamento". Trata-se, nesse exemplo, de um trecho majoritariamente composto de transcrição literal do texto base.

A busca pela explicação do assunto do discurso autorizado, nesses casos, parece tomar o texto base como não passível de uma reformulação, de um lado, talvez, pela falta de apropriação desse discurso e, de outro, talvez, pela consideração de que a explicação do texto base se baste a si mesma.

A *ancoragem reformulativa do assunto discutido pelo texto base* refere-se às respostas que se constituem tematicamente por meio de reformulações mais gerais das ideias centrais do texto base, em que se observa certo distanciamento de sequências linguísticas provenientes do discurso citado. Assim, são respostas nas quais se vê uma busca por mostrar uma apropriação do discurso do outro (o autorizado) por meio de reformulações do assunto geral da proposta da pergunta. O exemplo a seguir ilustra essa categoria:

Figura 2: Resposta 18



① A literatura brasileira começou com os textos de informação, textos que tinham como prioridade a descrição de fatos/acometimentos que deveriam servir para mostrar as principais características de um local ou o que ocorreu. O primeiro texto e também mencionado como certidão de nascimento do Brasil é a "Carta de Caminha" que tem exatamente estas características, de descrição e narração, com o intuito de contar à Portugal quais riquezas este local tinha. O pensamento principal era este, logo o Brasil era visto somente como uma colônia a ser explorada. Este pensamento continuou por muito tempo afetando a literatura brasileira em seu início, sendo textos com seus argumentos mais descritivos.

Fonte: dados da pesquisa.

Diferentemente dos enunciados da categoria anterior, nesta categoria não há uma retomada explícita das sequências linguísticas pontuais do texto base que figuram como o assunto a ser discutido como proposta da pergunta: "o problema das *origens* da nossa literatura" e "*complexo colonial* de vida e pensamento". As respostas construídas por uma *ancoragem reformulativa do assunto discutido pelo texto base* tratam do assunto principal buscando se desprender dessas sequências e dos trechos pontuais em que elas figuram no texto base. No exemplo, trata-se da ideia central de exploração ligada aos textos de informação, demonstrando uma reformulação linguística do discurso autorizado que pode sinalizar para uma forma de apropriação do discurso do outro.

Por *fuga do assunto central da proposta da pergunta* compreendem-se as respostas que se constituem tematicamente por meio da abordagem de assuntos tangenciais ao conteúdo temático proposto pela pergunta e/ou tangenciais à abordagem temática do texto base. Dessa forma, são respostas nas quais se vê que a tentativa de mostrar a apropriação do discurso do outro (autorizado) acaba por se perder do assunto principal, talvez, justamente, pela busca de algum distanciamento de sequências linguísticas provenientes do texto base. O exemplo a seguir ilustra essa categoria:

Figura 3: Resposta 17

1 Nossa literatura está ligada ao complexo colonial, pois como sabemos antes da descoberta do Brasil, por aqui viviam os índios, usando sua própria língua e cultura. Com a chegada dos portugueses, e em sequência os jesuítas para o processo de alfabetização dos nativos, muito se perdeu por influência dos colonizadores. Como exemplo de texto do Pe. José de Anchieta, muito voltado para a (religião) religiosidade vivida em Portugal e tentando trazer para o Brasil as mesmas culturas.

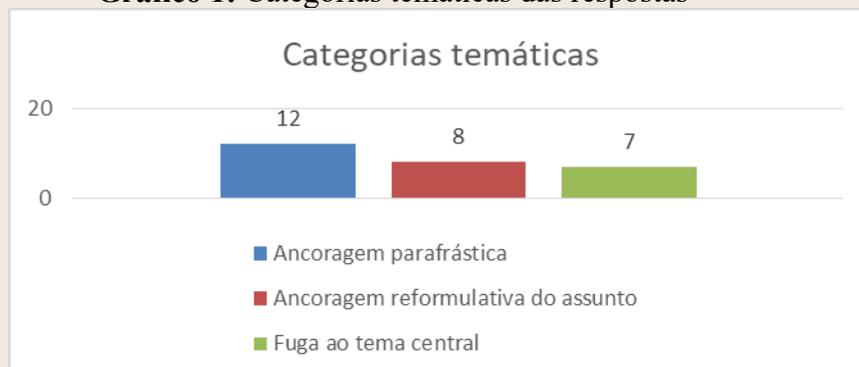
Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se observar que o assunto da resposta 17, tomada como exemplo desta categoria, recobre uma dimensão da época colonial que diz respeito às culturas indígenas e às suas relações com os portugueses: “por aqui viviam os índios, usando sua própria língua e cultura”; “muito se perdeu por influência dos colonizadores”. Trata-se de um assunto tratado de forma tangencial pelo texto base e, pode-se dizer, não constitui a dimensão esperada pela pergunta. Dessa forma, esses enunciados distanciam-se do assunto principal proposto pela pergunta, enquadrando-se na categoria denominada de *fuga do assunto central da proposta da pergunta*.

Percebe-se, no exemplo, que há tentativas de mostrar a apropriação do discurso autorizado, pois o ponto de partida da resposta é uma sequência linguística que retoma o assunto em foco na pergunta: “Nossa Literatura está ligada ao complexo colonial”. Na busca por se desprender dessas sequências pontuais e por mostrar a apropriação desse discurso, o assunto acaba por se perder do foco principal: “pois como sabemos antes da descoberta do Brasil, por aqui viviam os índios, usando sua própria língua e cultura”.

As 27 respostas analisadas se distribuem nas três categorias temáticas delineadas, conforme o gráfico a seguir, em que as categorias 1, 2 e 3 correspondem, respectivamente a *ancoragem parafrástica do texto base* (44%), *ancoragem reformulativa do assunto discutido pelo texto base* (30%) e *fuga do assunto central da proposta da pergunta* (26%):

Gráfico 1: Categorias temáticas das respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Embora as análises e discussões das produções escritas não tenham o interesse em determinar se as respostas atendem ou não à proposta da pergunta, a categoria 2 (em detrimento da

1 e da 3) seria, do ponto de vista institucional, a que mais de perto responderia (não no sentido bakhtiniano) ao esperado pelo professor.

Assim, é possível verificar três formas gerais distintas pelas quais os sujeitos, na posição aluno/avaliado, respondem, no sentido bakhtiniano de responsividade, ao tema do enunciado da posição professor/avaliador. Se se considerar, de forma geral, que essas três categorias representam diferentes acentos valorativos em torno do assunto, pode-se chegar a uma constatação: a representação da questão da exauribilidade temática presumida para a realização da avaliação se dá de maneiras variadas, uma vez que, a maioria das respostas não realiza a reformulação esperada pela pergunta (somando-se os enunciados da categoria 1 e da categoria 3). Ou seja, as negociações com presumidos se mostram de formas distintas, tanto em relação às respostas entre si quanto em relação à pergunta.

REFLEXÕES EM TORNO DO ESTILO

Na explicação de Rojo e Barbosa (2015, p. 92), “o estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (‘vontade enunciativa’), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc.”. De uma perspectiva discursiva, essas escolhas linguísticas são entendidas não como escolhas totalmente conscientes e subjetivas, mas como resultados das negociações obrigatórias de cada sujeito com os diferentes tipos de coerções linguísticas e discursivas aos quais é exposto nas diferentes práticas sociais. Assim, como esclarece Brait (2007, p. 83), o estilo, “longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados”. Conforme Bakhtin (2016, p. 18):

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

Voltando-se, nessa perspectiva, primeiramente, ao estilo da pergunta, é possível identificar regularidades nas estruturas linguísticas concernentes ao gênero par pergunta-resposta.

Em primeiro lugar, as regularidades linguísticas típicas da escrita acadêmica. Os usos das aspas marcando as citações do discurso do outro (autorizado), as menções ao autor do discurso autorizado e as ênfases adicionadas a alguns elementos do discurso do outro são exemplos de características estabilizadas dos gêneros acadêmicos que dizem respeito às diferentes determinações históricas dos modos de se relacionar com “o outro” do ponto de vista enunciativo.

Em segundo lugar, mas não menos importante, vê-se regularidades lexicais e morfológicas no modo de se endereçar o enunciado ao interlocutor, típicas do discurso pedagógico/avaliativo, ao marcar as posições (assimétricas) dos interlocutores. A seleção dos verbos no imperativo lança ao interlocutor as instruções para a tomada da palavra nas respostas (*explique, mencione*). Trata-se de instruções que integram práticas rotineiras dos processos de letramento, nas quais a posição do professor direciona/determina quais atividades, e o modo como, devem ser desenvolvidas pela posição do aluno.

Os imperativos na pergunta, como marcas do estilo do gênero tomado como prática discursiva do processo de letramento acadêmico, são determinados pelas representações do destinatário, o aluno/avaliado, que deve, do ponto de vista docente, ter condições de realizar tais

tarefas. Essas representações resultam das condições de produção mais amplas relacionadas às diferentes práticas de letramento realizadas anteriormente a essa situação mais imediata de avaliação.

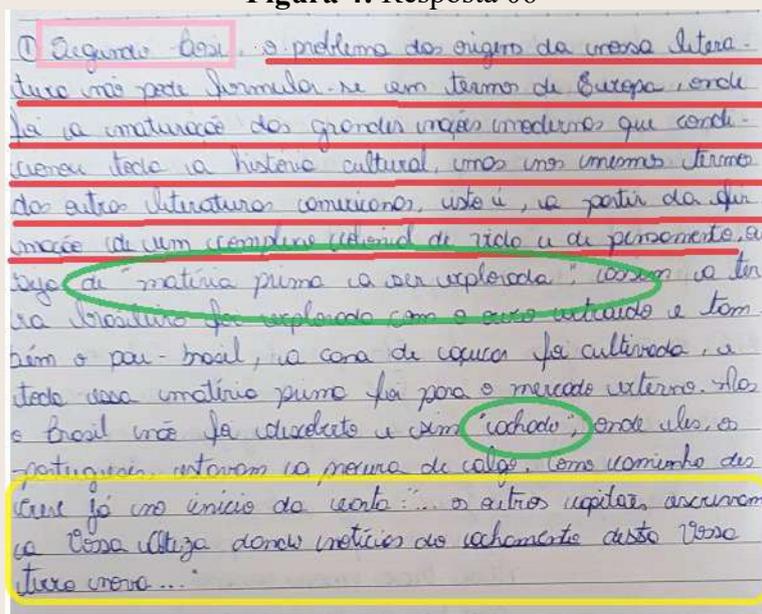
A forma como o *estilo* emerge na pergunta é ponto de partida para a compreensão dos modos como ele emerge nas respostas.

Para tratar do estilo das respostas, as regularidades observadas no material de análise foram o ponto de partida para uma sistematização dos dados que serviu de base para a criação das categorias, específicas para esta análise em função do material analisado, pelas quais as características são organizadas e analisadas.

As características estilísticas das sequências discursivas se assentam, de forma geral, em diferentes marcas das relações enunciativas dos sujeitos com o discurso do outro, uma vez que, justamente, essa era a proposta de base da pergunta. Essas características puderam ser organizadas por meio das seguintes categorias: *paráfrases*, *tentativas de paráfrase*, *citações diretas*, *cópias não-marcadas* e *modalizações com referência ao discurso do outro*.

São consideradas *paráfrases* aquelas sequências discursivas nas quais se vê uma reformulação linguística do conteúdo presente no texto base. São consideradas *tentativas de paráfrase* aquelas sequências discursivas nas quais o sujeito parece buscar uma reformulação a partir de alguns apagamentos e/ou substituições da ordem sintática ou de alguns termos de sequências do texto base, mas que não se configuram cópias integrais, nem paráfrases bem sucedidas. As *citações diretas* são aquelas sequências em que o sujeito marca, de acordo com as normas da escrita acadêmica, as sequências integrais pertencentes ao discurso do outro, diferenciando-se daquelas sequências, *cópias não-marcadas*, em que as sequências reproduzem *ipsis litteris* algum trecho do texto base, sem nenhuma marcação de acordo com as formas de citação. As *modalizações com referência ao discurso do outro* são as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos modalizam o conteúdo ou o uso de algum termo referência ao autor do texto base e/ou ao autor de um texto mencionado como exemplo de texto de informação. Veja-se o exemplo, a seguir:

Figura 4: Resposta 06



Fonte: dados da pesquisa.

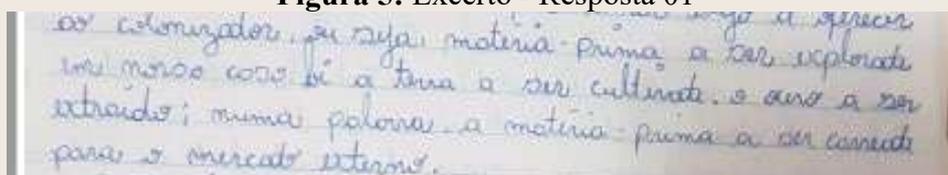
As diferentes cores e marcas adicionadas ao enunciado da Figura 4 assinalam diferentes formas pelas quais o outro é inscrito no fio do discurso, incluindo formas convencionais e não

convencionais de citação. Sinalizada em rosa, tem-se uma modalização em discurso segundo sobre o conteúdo (*Segundo Bosi*) que antecede um trecho de transcrição literal (sem a marcação das aspas), cópia não-marcada, sinalizada em vermelho; sinalizadas em verde estão duas modalizações autonímicas marcadas pelo uso das aspas, fazendo referência ao texto base; e, em amarelo, uma citação direta marcada também pelas aspas, aliadas a uma ruptura sintática marcada pelos dois pontos.

A menção ao autor na modalização *Segundo Bosi* e o uso dos recursos gráficos das aspas na citação direta e nas modalizações autonímicas são exemplos de formas convencionais da escrita acadêmica utilizadas para sinalizar a inscrição de um dizer atribuído a um outro. No entanto, o trecho com a transcrição literal, mesmo modalizado pelo sintagma introdutor (*Segundo Bosi*), constitui um exemplo não convencional de inscrição do discurso do outro, já que é classificado pelas normas acadêmicas de escrita como um problema a ser corrigido – alternativamente nomeado como *plágio*, *cópia*, *transcrição literal*, dentre outros. Nesse exemplo, não caberia, ao nosso ver, uma análise que atribuísse ao “problema” apresentado apenas uma falta de domínio do sujeito escrevente das normas de escrita acadêmicas, já que essas normas são seguidas em outros momentos na construção do enunciado. Esse exemplo ilustra como há agenciamentos realizados pelos sujeitos nem sempre explicáveis pelo domínio ou não de características de determinados gêneros acadêmicos.

Nos casos classificados como *tentativa de paráfrase*, há uma tentativa de reformulação de um conteúdo por meio do uso de sinônimos, inversões sintáticas ou inclusão/exclusão de termos, mas que não configuram, de fato, uma reformulação aceitável do ponto de vista acadêmico como paráfrase. Sem apresentar também nenhum tipo de marca que sinalize para uma forma de citação de um discurso outro, a tentativa de paráfrase pode ser situada, numa espécie de continuum, entre uma cópia (entendida aqui como uma transcrição literal) e uma reformulação (paráfrase) de um conteúdo, que é identificada apenas por meio de um gesto interpretativo que leva como base uma comparação com o discurso fonte. Veja-se o exemplo a seguir, comparando o excerto da Figura 5 ao excerto da Figura 6:

Figura 5: Excerto - Resposta 01



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 6: Excerto do texto base

A colônia é, de início, o objeto de uma cultura, o “outro” em relação à metrópole: em nosso caso, foi a terra a ser ocupada, o pau-brasil a ser explorado, a cana de açúcar a ser cultivada, o ouro a ser extraído; numa palavra, a matéria-prima a ser carreada para o mercado externo ⁽¹⁾. A colônia só deixa de

Fonte: Bosi (1996, p. 13).

Comparando os excertos, pode-se ver, na Figura 5, dois movimentos que sinalizam para uma tentativa de não reproduzir literalmente o conteúdo do texto base: a alteração da palavra “ocupada” por “cultivada” em *em nosso caso foi a terra a ser cultivada*; e a supressão dos exemplos contidos no texto base (*o pau-brasil a ser explorado, a cana de açúcar a ser cultivada*). Seguida desses movimentos, há uma reprodução literal da sequência do excerto.

As categorias de estilo que caracterizam, de forma geral, as 27 respostas se apresentam conforme se pode visualizar no gráfico a seguir (os números representam a quantidade de respostas que apresentam a característica indicada):

Gráfico 2: Categorias estilísticas das respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Essas sequências discursivas que representam o estilo das respostas demonstram, de forma bem marcada, como determinadas características estilísticas são próprias a determinadas esferas discursivas, no caso, a escrita na universidade. As categorias se referem, justamente, às diferentes formas de negociação com o discurso do outro. O sujeito, na situação de aluno/avaliado, tem diante de si a tarefa de reformulação de um discurso outro (autorizado) e esses padrões estilísticos constituem as maneiras pelas quais essa reformulação é negociada.

REFLEXÕES EM TORNO DA CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

As formas típicas de composição dos diferentes enunciados também são caracterizações importantes na compreensão dos gêneros discursivos. A pauta no ensino da escrita é, muitas vezes, delineada em função dessas formas, já que por meio delas pode-se descrever, se se pode dizer, os aspectos mais estáveis dos gêneros. De acordo com Bakhtin (2016, p. 43), “a concepção da forma de um enunciado integral, isto é, de um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso”.

Quando os sujeitos se veem num processo de enunciação, as estruturas típicas dos enunciados presentes nas esferas em que circula são tomadas como coerções no seu projeto enunciativo, uma vez que “para o indivíduo falante eles [gêneros discursivos] têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele” (BAKHTIN, 2016, p. 42).

Conforme a explicação de Rojo e Barbosa (2015, p. 94), a construção composicional “é a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de ‘(macro/super)estrutura’ do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto”.

As formas de estruturação e acabamento da pergunta segue um padrão bastante recorrente em situações de avaliação: parte-se de um texto base (discurso autorizado), que se subentende ser do conhecimento do interlocutor, dadas as condições de produção da situação de avaliação, que tem

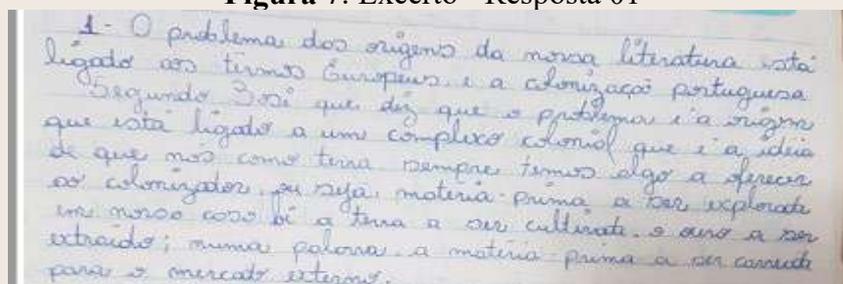
a função de contextualização/fundamentação do assunto da proposta para, em seguida, lançar a proposta de produção escrita por meio de instruções imperativas. O tom do acabamento da pergunta/questão é dado, portanto, pela instrução, lançando a palavra ao seu interlocutor.

A forma como a *estrutura composicional* emerge na pergunta é ponto de partida para a compreensão dos modos como ela emerge nas respostas. Para tratar da *estrutura composicional*, as regularidades observadas nas respostas foram o ponto de partida para uma sistematização dos dados que serviu de base para a criação das categorias, específicas para esta discussão em função do material analisado, pelas quais as características são organizadas e analisadas.

Em relação à estrutura composicional de base das respostas, pode-se observar a emergência de três padrões a partir dos quais as respostas se desenvolvem, tendo em vista a pergunta: *retomada da pergunta na introdução, texto com introdução independente ou tangencial, texto padrão pergunta-resposta*.

Por *retomada da pergunta na introdução* compreendem-se as respostas que estruturam o texto escrito a partir de uma retomada inicial do assunto proposto na pergunta, como o exemplo, a seguir:

Figura 7: Excerto - Resposta 01



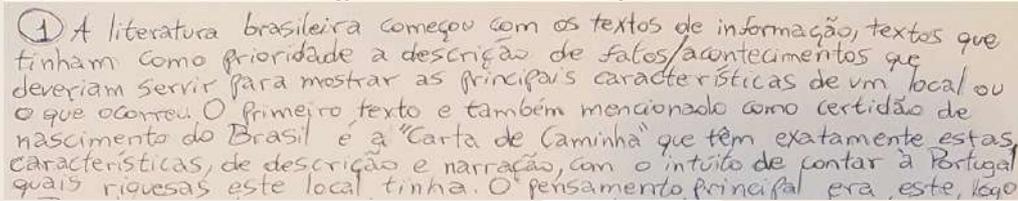
Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode observar no excerto da resposta 01, esse padrão composicional constrói o todo do enunciado a partir de uma retomada inicial de sequências discursivas constantes na pergunta que apresentam o foco principal do assunto a ser discutido: “o problema das origens da nossa literatura” e a sua relação com “o complexo colonial”. Esse padrão sinaliza para um modelo de prática de escrita bastante comum nos ambientes escolares/acadêmicos quando se trata da relação de pergunta e resposta no par pergunta-resposta. Essa prática diz respeito ao modo como a resposta, concebida com um texto independente da sua situação mais imediata (a pergunta), precisa incorporar na sua composição a sua relação com a pergunta, ou seja, a pergunta precisa figurar na resposta como elemento imprescindível para torná-la em enunciado independente.

Por *texto com introdução independente ou tangencial* compreendem-se as respostas que estruturam o texto escrito a partir de uma forma mais distante das sequências discursivas presentes na pergunta, construindo a resposta por meio de uma introdução mais tangencial ao assunto proposto¹³. Veja-se o exemplo, a seguir:

¹³ Com essa afirmação, não se pretende dizer que esses textos fujam ao tema proposto, mas apenas não iniciam a construção textual por meio da retomada prototípica explícita das sequências presentes na pergunta.

Figura 8: Excerto - Resposta 18



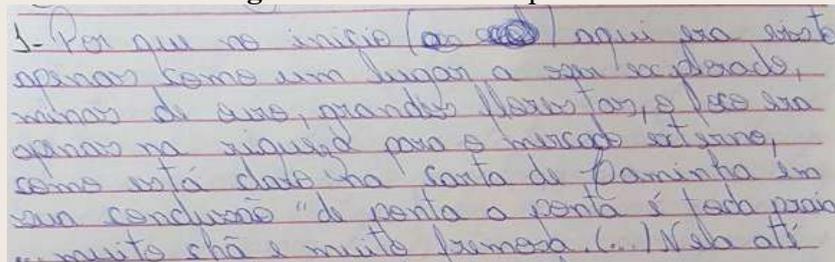
① A literatura brasileira começou com os textos de informação, textos que tinham como prioridade a descrição de fatos/acometimentos que deveriam servir para mostrar as principais características de um local ou o que ocorreu. O primeiro texto e também mencionado como certidão de nascimento do Brasil é a "Carta de Caminha" que tem exatamente estas características, de descrição e narração, com o intuito de contar à Portugal quais riquezas este local tinha. O pensamento principal era, este, logo

Fonte: dados da pesquisa.

No padrão *texto com introdução independente ou tangencial*, ilustrado pelo excerto da resposta 18, não há uma retomada explícita das sequências discursivas da pergunta que apresentam o foco principal do assunto a ser discutido: “o problema das origens da nossa literatura” e a sua relação com “o complexo colonial”. A composição do enunciado se dá de forma independente da pergunta, apresentando uma estrutura que se aproxima do modelo padrão de construção textual de um texto típico da esfera escolar/acadêmica (a “redação escolar”) baseado nos elementos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Por *texto padrão pergunta-resposta* compreendem-se as respostas que iniciam a produção escrita com algum elemento dêitico com referência à pergunta, prototípico da situação pergunta-resposta. Observem-se os exemplos:

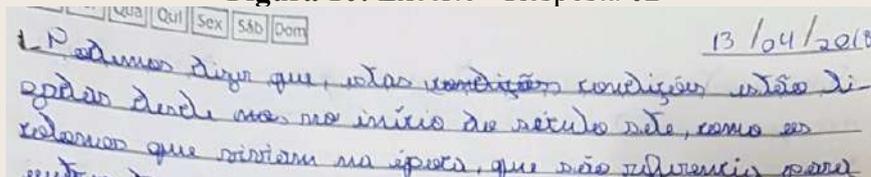
Figura 9: Excerto - Resposta 07



1- Por que no início (aqui) aqui era muito opaco como um lugar a ser explorado, muitos de seus grandes mercados, e isso era opaco na riqueza para o mercado externo, como esta classe era carta de Caminha era sua conclusão “de ponta a ponta é tudo para muito chá e muito fumaça. G. Web all

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 10: Excerto - Resposta 02



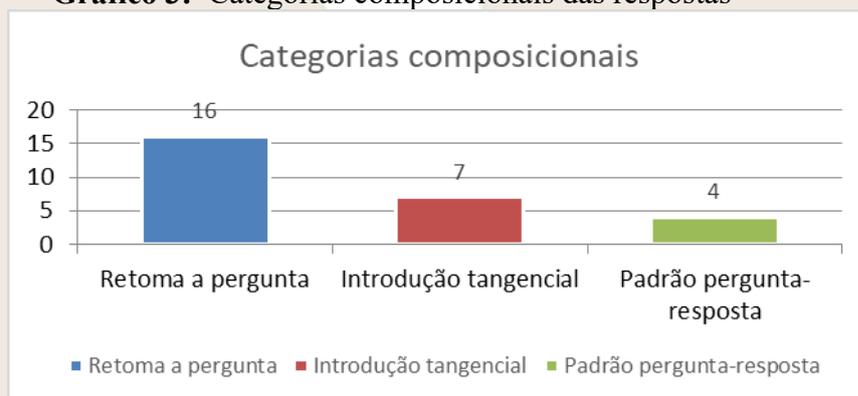
13/04/2018
1- Podemos dizer que, estas condições condições estão di-
opção desde no início do século XIX, como as
relações que existiam na época, que não referenciam para
então

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se, nesse padrão de construção textual, a dependência marcada na resposta em relação à pergunta. Essa dependência é visualizada na utilização dos elementos dêiticos “por que (...) aqui” e “estas condições” que fazem referência a elementos constituintes na pergunta a partir dos quais a resposta é composta. A categoria *texto padrão pergunta-resposta*, dessa forma, retoma uma prática bastante prototípica das relações de pergunta e resposta dos ambientes escolares/acadêmicos. A resposta 07, apresenta uma característica bem marcada dessa prática prototípica ao iniciar a resposta com “por que”, sinalizando para um modo padrão de se iniciar a resposta a uma pergunta, mesmo não sendo, nesse caso, um caso efetivo de pergunta direta o que se expressa na pergunta/questão.

As três categorias pelas quais se pode definir a estrutura composicional a partir da qual as respostas se apresentam distribuem-se conforme o gráfico a seguir:

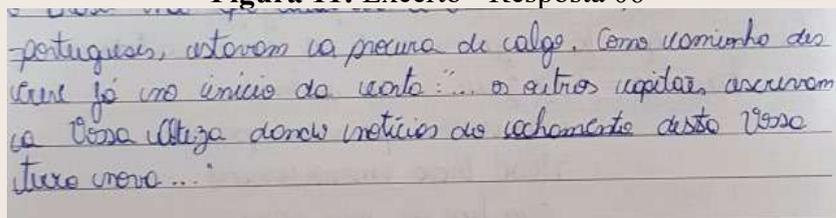
Gráfico 3: Categorias composicionais das respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Outra característica importante da estrutura composicional das respostas está na referência ao exemplo de texto de informação, marcando a “prova” solicitada pela pergunta. Essa característica é tomada em termos de estrutura composicional pelo fato de ela parecer dar traços de acabamento às respostas, dando a entender que, feita essa referência, a proposta da pergunta tenha sido cumprida. Dos 27 enunciados, 20 apresentam alguma referência a um exemplo de texto de informação constante no texto base. Veja-se o exemplo:

Figura 11: Excerto - Resposta 06

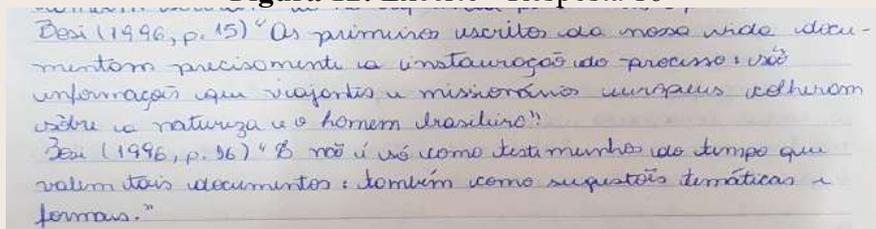


Fonte: dados da pesquisa.

A “prova” esperada pela pergunta, isto é, “os traços dos textos de informação” que possam comprovar o discurso autorizado é visualizada na resposta 06 como elemento final de composição do enunciado: “*Como Caminha descreve já no início da carta: ‘... os outros capitães escrevem a Vossa Alteza dando notícias do achamento desta Vossa terra nova...’*”.

Das outras 7 respostas, 3 não apresentam nenhuma referência a algum exemplo e 4 apresentam citações do texto base, mas que figuram na estrutura textual como as “provas” solicitadas, conforme pode ser percebido no exemplo abaixo:

Figura 12: Excerto - Resposta 16



Fonte: dados da pesquisa.

Na resposta 16, as duas citações finais do autor do texto base figuram na composição do enunciado com a função de dar a “prova” solicitada pela pergunta. Não se trata efetivamente de referências a algum texto de informação específico, mas de sequências do texto base que fazem

referências aos textos de informação: “*são informações que viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro*”, “*E não é só como testemunhos do tempo que valem tais documentos*”.

Desse modo, a posição da “prova” figurando como um elemento de conclusão das respostas parece indicar os contornos do acabamento do enunciado.

REFLEXÕES EM TORNO DO ENDEREÇAMENTO

Por se tratar de um traço relevante na constituição dos elementos do enunciado, optamos por tratar da questão do *endereçamento*, numa seção específica, após a descrição das especificidades do gênero em uma situação de avaliação realizadas nas seções anteriores, para a partir dessas descrições discutir as suas relações com esse traço que envolve as diferentes representações do seu(s) destinatário(s).

O traço do *endereçamento* do enunciado é um elemento de fundamental importância para a compreensão da constituição dos gêneros, uma vez que é em função do(s) destinatário(s) que o projeto de discurso é delineado. Nos termos bakhtinianos, “a quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado - disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 63).

De acordo com Bakhtin (2016, p. 69), “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”. Sob um ponto de vista discursivo, compreendemos essas escolhas como formas pelas quais o sujeito negocia com as determinações advindas dos diferentes campos da utilização da língua, de modo que a singularidade possa estar vinculada às negociações individuais realizadas com essas determinações, de uma forma não consciente, visto que se trata de um sujeito discursivo e, como tal, não se pode dizer dono do seu dizer. O próprio Bakhtin, ao tratar da variabilidade das modalidades e concepções de destinatário, pontua: “todas essas modalidades e concepções de destinatário são determinadas pelo campo de atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere” (BAKHTIN, 2016, p. 63). Dessa forma, pode-se dizer que, do mesmo modo, como os demais elementos do gênero (tema, estilo e construção composicional) constituem-se de forma mais ou menos típica, assim, também, os destinatários e as respostas antecipadas no próprio enunciado tendo em vista esse destinatário (representações do destinatário) adquirem características típicas a determinadas esferas discursivas em que os gêneros são produzidos.

Sob essa perspectiva, na esfera da universidade circulam gêneros que adquirem características típicas da escrita acadêmica, como o par pergunta-resposta, baseadas em estilos, como denominados por Bakhtin (2016), *neutros e objetivos de exposição*. Entendendo esses estilos neutros e objetivos como as características fundantes do discurso científico, que se quer neutro o objetivo, com foco na exposição do seu objeto. Esses estilos, para Bakhtin (2016), mesmo buscando ao máximo a exploração do seu objeto, estão envoltos a uma concepção de destinatário:

Tais estilos objetivo-neutros produzem uma seleção de meios linguísticos não só do ponto de vista da sua adequação ao objeto do discurso, mas também do ponto de vista do proposto fundo aperceptível do destinatário do discurso, mas esse fundo é levado em conta de modo extremamente genérico e abstraído do seu aspecto expressivo (também é mínima a expressão do próprio falante no estilo objetivo) (BAKHTIN, 2016, p. 66-67).

Nesse sentido é que se pode perceber as representações do destinatário típicas dos contextos escolares/universitários que em função de uma objetividade endereçam-se os enunciados de forma genérica e abstrata.

Do ponto de vista docente, essa questão pode ser visualizada nas marcas de estilo da pergunta que endereçam o enunciado ao interlocutor, de forma típica no discurso pedagógico/avaliativo ao selecionar os verbos no imperativo que lançam aos destinatários as instruções para a tomada da palavra (*explique, mencione*). Como antecipado, os imperativos na pergunta, como marcas do estilo do gênero tomado como prática discursiva do processo de letramento acadêmico, são determinados pelas representações do destinatário, o aluno/avaliado, que deve, do ponto de vista docente, ter condições de realizar tais tarefas. Essas representações resultam das condições de produção mais amplas relacionadas às diferentes práticas de letramento realizadas anteriormente a essa situação mais imediata de avaliação.

Do ponto de vista discente, nas respostas, o traço do endereçamento pode ser visualizado nas especificidades da sua construção composicional. As três categorias delineadas da construção composicional das respostas (*retomada da pergunta na introdução, texto com introdução independente ou tangencial, texto padrão pergunta-resposta*) apresentam-se como três diferentes formas pelas quais o sujeito aluno/avaliado parece negociar com as formas de endereçamento do seu enunciado ao seu destinatário, professor/avaliador. Como discutido anteriormente, as características estilísticas da pergunta apresentam de forma bem marcada o endereçamento prototípico das propostas de atividades pedagógicas/escolares. Por sua vez, as pistas de endereçamento das respostas podem ser percebidas nos modelos prototípicos do âmbito escolar/acadêmico de construção textual.

A categoria *retomada da pergunta na introdução* retoma um modelo típico de construção textual do par pergunta-resposta dos contextos escolares/acadêmicos que preveem a resposta como um texto independente e, como tal, precisa retomar as informações da pergunta para a partir dessa retomada desenvolver um enunciado considerado completo. A pergunta, nesse modelo, precisa estar inserida na resposta.

A categoria *texto com introdução independente ou tangencial* se distancia dos modelos baseados no par pergunta-resposta, e retoma um modelo típico de construção textual dos contextos escolares/acadêmicos conhecido como “redação escolar”, baseado nos elementos composicionais de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A categoria *texto padrão pergunta-resposta* retoma um modelo típico de construção textual do par pergunta-resposta dos contextos escolares/acadêmicos que realiza a ancoragem entre o par pergunta-resposta por elementos dêiticos na resposta como *porque*, “podemos dizer que *estas condições (...)*”.

Os três modelos retomados pelas três categorias constituem formas típicas de construção textual que, aos moldes da objetividade buscada pela escrita acadêmica, buscam se concentrar no objeto do discurso, sinalizando para um destinatário genérico representado pela instituição escolar/universitária. Obviamente, o destinatário primeiro das respostas, tendo em vista a situação de avaliação e de forma mais geral o gênero como prática do processo de letramento acadêmico, é a posição do professor/avaliador. No entanto, esses três modelos sinalizam para as formas como os sujeitos na posição de respondentes/alunos/avaliados representam e negociam com essa representação do seu destinatário, isto é, antecipam e constroem os enunciados em função do que se imagina ser esperado pelo professor: uma resposta objetiva, neutra, científica.

Dessa forma, pode-se perceber como “o papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2016, p. 62), uma vez que, além de definir traços importantes da constituição dos enunciados é também em função desse papel que se definem traços relevantes do que se espera em termos de *responsividade*. Conforme Bakhtin (2016, p.62) na realidade, todo locutor espera uma compreensão ativa do seu interlocutor que possibilite algum tipo

de resposta ao seu enunciado: “é como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta”.

Uma das características do par pergunta-resposta em situação de avaliação é o fato de ele não terminar quando o aluno responde, já que ele pressupõe a avaliação efetiva (com atribuição de nota) pelo professor. O professor vai ler a resposta dada pelo aluno e atribuir uma nota para essa resposta (considerando a pergunta que fez e a resposta do aluno) e, depois, apresentará essa nota (de diferentes maneiras) para o aluno. As relações de responsividade, desse modo, não se limitam à situação imediata da avaliação, mas se estendem por todo o processo de letramento, tanto de forma retrospectiva das práticas realizadas antes da situação de avaliação, quanto de forma prospectiva da atribuição de nota e demais práticas a serem realizadas após a situação de avaliação. As formas pelas quais as representações dos destinatários emergem na constituição desses elos no processo de avaliação do letramento acadêmico são, dessa forma, determinadas tanto pelas formas típicas dessa representação nos modelos de construção textual escolares/acadêmicos quanto pelas determinações da esfera escolar/acadêmica relacionadas às posições de professor/aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste capítulo foi possibilitar uma discussão sobre o funcionamento do par pergunta-resposta em situação de avaliação como tipo relativamente estável de enunciado no contexto do letramento acadêmico universitário. Tomando como fundamentos a concepção dialógica da linguagem, a noção de enunciado e o conceito de presumidos sociais das discussões bakhtinianas, realizamos uma leitura discursivo-enunciativo das relações dialógicas que são atualizadas a cada produção do enunciado. Além disso, mostramos, por meio da caracterização do par pergunta-resposta no contexto de uma avaliação de literatura num curso de Letras, a vinculação de singularidades da constituição do tema, do estilo, da construção composicional e do endereçamento com as negociações dos sujeitos com determinações extraverbais.

As reflexões realizadas objetivaram mostrar a importância de se atentar, nas práticas docentes universitárias, para além das características estabilizadas dos modelos de gêneros discursivos, para as relações dialógicas singulares que se atualizam pelas práticas discursivas realizadas pelos estudantes. Olhar para as práticas discursivas do contexto acadêmico significa considerar as formas como as relações extraverbais se dão a ler nos aspectos verbais dos gêneros, pois essa leitura pode representar as formas de agenciamento dos sujeitos com as determinações do processo de letramento acadêmico.

Pensando, dessa forma, na escrita na universidade, o que se percebe é uma inserção, pode-se dizer gradual, dos sujeitos, ao longo do processo de letramento, nas práticas escritas realizadas no meio acadêmico. Essa inserção se dá tanto pelo que é verbalizado acerca das especificidades da escrita acadêmica, como, por exemplo, de forma acentuada nas disciplinas de Leitura e Produção Textual, como também por todas as dimensões extraverbais que organizam todas as práticas realizadas no contexto da universidade. Muito se pode apreender não apenas pelos aspectos apontados pelo professor na correção de um texto, por exemplo, mas também por tudo aquilo que não é sinalizado. Tanto no verbalizado quanto no não verbalizado atuam presumidos, aquilo que não é dito, mas que atua de forma determinante sobre as práticas realizadas. Nesse sentido, é que não se pode tratar aspectos não verbalizados no ensino da escrita apenas sob o ponto de vista de buscar explicitá-los de algum modo (dimensões escondidas), porque, como apontado por Corrêa (2013), primeiro, não é possível dar conta de explicitar tudo sobre o ensino de um gênero qualquer, há sempre aspectos que nos escapam; e, segundo, porque, como em todo processo dialógico, mesmo que comuns aos participantes, os horizontes espaciais, a compreensão e a avaliação da situação

enunciativa não se dispõem de forma transparente aos sujeitos envolvidos. Por atuarem no campo do contexto extraverbal, os presumidos são constituídos em meio a opacidade.

Sobre a atuação dos presumidos sociais na organização das práticas dos sujeitos, Voloshinov/Bakhtin (1976) explica o seguinte:

O fato é que todas as avaliações sociais básicas que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente não são enunciadas: elas estão na carne e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não necessitam de uma formulação verbal especial. (...) Ao contrário, sempre que um julgamento básico de valor é verbalizado e justificado, nós podemos estar certos de que ele já se tornou duvidoso, separou-se de seu referente, deixou de organizar a vida e, conseqüentemente, perdeu sua conexão com as condições existenciais do grupo dado (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 07).

O contexto extraverbal das práticas de letramento realizadas na universidade, portanto, está relacionado e é determinado pelas formas de inserção dos sujeitos nessas práticas, uma vez que é constituído por todos os aspectos que organizam e dão significados ao que é realizado como prática. Se algum tipo de julgamento de valor que estaria na base de uma prática é verbalizado é porque deixou de ser presumido e, portanto, “deixou de organizar a vida”. Pode-se pensar, por exemplo, sobre como a questão do plágio na escrita acadêmica surge como discussão necessária na inserção dos sujeitos no processo de letramento acadêmico, pois ela não está no nível do presumido neste grupo específico, ainda não está organizando a vida e, por isso, a necessidade de se verbalizá-la.

O discurso acadêmico, como um todo, é pautado num discurso autorizado, num discurso outro, foco do processo de ensino e, como visualizado no contexto pesquisado, foco do processo de avaliação. No contexto específico do gênero questão de prova analisado, o sujeito aluno na situação de avaliado precisa mostrar a apropriação de um discurso autorizado ao mesmo tempo que precisa se adequar às normas da escrita universitária/acadêmica. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que lhe é solicitado mostrar uma apropriação ele também é levado a demarcar os limites entre o que de fato foi apropriado e o que pertence ao discurso do outro. A determinação em relação à obrigatoriedade de mostrar uma apropriação do discurso do outro é explicitamente verbalizada pela pergunta, mas as demais coerções em relação aos modos de lidar com esse discurso atuam no campo do extraverbal, já que figuram como modos de organização das práticas desenvolvidas nessa esfera (presumidos sociais).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

BRAIT, B. Estilo. In: BAKHTIN, M. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 152-165.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201-220.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo, Ática, 2002.

CORREA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p. 333-356, 2011.

CORREA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

GINZBURG, Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M.R.; STREET, B.V. **The “Academic Literacies” model**: theory and applications. *Theory into practice*, 2006, 45:4, p. 368-377. (Tradução brasileira: O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad.: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v.16, n.2, p.477-496, jul./dez.2014.).

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, p. 115-131.

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

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V. **“Hidden” features of academic paper writing**. *Working Papers in Educational Linguistics*, 24/1, 2009, p. 1-17. (Tradução brasileira: Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.).

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926).

OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAL-DISCURSIVAS NA REVISÃO E REESCRITA DIALÓGICA

Renilson José Menegassi¹ (UEM)
Denise Moreira Gasparotto (IFC-Videira)

RESUMO: Neste capítulo, direcionamos a reflexão para as operações linguístico-textual-discursivas realizadas por professor e aluno ao revisar e reformular o texto, mais especificamente, na reescrita textual, onde se manifestam com mais precisão. Para isso, fundamentamo-nos em estudos cognitivistas com enfoque na crítica genética (FABRE, 1987; 1987; FABRE-COLS, 2002; 2004) e na teoria dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; VOLOCHÍNOV, 2013). Juntas essas teorias permitem refletir sobre os processos de escrita em sua dimensão axiológica e contribuem para a compreensão do ensino da escrita como processo no ensino escolar. O objetivo principal é definir, caracterizar e exemplificar as operações linguístico-textual-discursivas com textos produzidos por alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio dos bilhetes de revisão docente, a partir de seu percurso histórico na literatura de Linguística Aplicada.

¹ Artigo desenvolvido junto ao projeto de pesquisa "Escrita, revisão e reescrita na formação docente", com fomento da Fundação Araucária, CP15/2017.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ensino de produção textual escrita, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, os processos de revisão e reescrita são apontados como fundamentais à aquisição efetiva da escrita, ao desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-textual-discursivas, conforme determina a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao reconhecimento pelo aluno como autor do seu discurso, ao desenvolvimento da autonomia na revisão e ao desenvolvimento e expansão da consciência socioideológica do sujeito (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016; HAYES, 2004; RIJLAARDSAM, 2004; MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016; 2019).

Nesse escopo, têm sido desenvolvidos, ao longo dos anos, sobretudo, pela perspectiva cognitivista e pela perspectiva dialógica, estudos voltados à compreensão, caracterização e proposições teórico-metodológicas para cada uma das etapas do ensino-aprendizagem da produção escrita, desde o planejamento até a versão final, a compreender o processo contínuo e recursivo da escrita (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016). São pesquisas que promovem reflexões relevantes à formação, ao desenvolvimento e à prática docente, a ecoar na qualidade da aprendizagem pelo aluno, em relação ao desenvolvimento dos discursos escritos solicitados nos vários gêneros discursivos da sociedade (BRASIL, 2017).

Neste capítulo, direcionamos a reflexão para as operações linguístico-textual-discursivas realizadas pelo aluno ao revisar e reformular seu texto, mais especificamente, na reescrita textual, onde se manifestam com mais precisão. Para isso, fundamentamo-nos em estudos cognitivistas com enfoque na crítica genética (FABRE, 1987; 1987; FABRE-COLS, 2002; 2004) e na teoria dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; VOLOCHÍNOV, 2013), cientes das suas diferentes perspectivas de tratamento sobre a produção do texto escrito. Juntas, neste texto, essas teorias permitem refletir sobre os processos de escrita em sua dimensão axiológica e contribuem para a compreensão do ensino da escrita como processo no ensino escolar.

Reunimos, nesse sentido, pesquisas com essa perspectiva de análise, a apresentar uma cronologia dos estudos sobre operações linguístico-textual-discursivas, suas contribuições para os estudos sobre produção escrita, também elucidamos cada uma das operações, a partir de práticas efetivas de revisão e reescrita realizadas com alunos de Ensino Fundamental e Médio, advindas dos resultados de pesquisa de Gasparotto (2014; 2020) e do projeto de pesquisa “Escrita, revisão e reescrita na formação docente” (UEM), com fomento da Fundação Araucária, CP17/2017.

OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAL-DISCURSIVAS

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As operações linguístico-textual-discursivas, inicialmente denominadas por Fabre (1986) apenas como operações linguísticas, são identificadas ao se analisarem as reformulações que o autor conduz em seu processo de produção do texto para chegar à versão final escrita. No contexto do ensino de produção escrita, trata-se das reformulações realizadas nas várias versões de texto que o aluno produz, seja nos rascunhos que faz antes de entregar a produção para revisão e avaliação pelo docente, seja no trabalho de reescrita, a partir dos apontamentos de revisão feitos por pares, pelo docente ou pela revisão realizada pelo próprio aluno-autor, a partir de juízo de valor (VOLOCHÍNOV, 2013) já estabelecido socialmente ao retomar seu texto, sobre o que seja esse processo de trabalho.

As alterações efetuadas pelo aluno, no momento da reescrita, ainda que sob a consideração de apontamentos do professor, num primeiro momento, nunca são uma transposição direta, um atendimento parafrástico direto, pois passam sempre pelo sujeito autor, pelos seus juízos de valor sobre o tema, pelas ideologias que levam em si (VOLOCHÍNOV, 2013), até mesmo pelos bilhetes de revisão oferecidos (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016; 2019). Essas operações realizadas a cada alteração são, portanto, pistas que evidenciam o processo de autoria e a forma como o aluno-autor compreende e executa o funcionamento do discurso escrito no texto do gênero discursivo solicitado.

A partir da revisão textual, seja ela realizada pelo professor, por um colega ou pelo próprio autor, o aluno fará escolhas em sua reescrita que deixarão marcas linguísticas no texto, conseqüentemente, marcas discursivas também, em que seus valores ideológicos se manifestem. As operações linguístico-textual-discursivas são, dessa forma, inerentes ao trabalho de revisão e reescrita textual.

Os estudos das operações fundamentam-se em estudos cognitivistas, especificamente, na crítica genética, que possibilita uma relação entre texto e gênese (FABRE-COLS, 2004). Inicialmente proposta para estudos de manuscritos literários, a crítica genética levou também a reflexões sobre o ensino. Os rascunhos escolares passaram a ser tomados como documentos que dão indícios do processo de produção escrita e da singularidade do sujeito escritor nessa atividade. Eles permitem recuperar possíveis caminhos traçados pelo autor pelo método de análise das pistas das operações linguísticas (FABRE-COLS, 2004). Sua análise pode levar o professor não apenas aos erros, mas às negociações de linguagem que são feitas até que o texto seja apresentado em sua última versão. Afinal, é o modo como o escritor organiza todo o processo de escrita que levará ao seu desenvolvimento na escrita (RIJLAARDSDAM, 2004).

Segundo Fabre-Cols (2004), é como se pudessem ser buscados textos virtuais a partir do texto real, a levantar possibilidades, considerar que se estabelece uma alteridade permanente entre ler e escrever desde a primeira palavra no papel (FABRE-COLS, 2004). Desse modo, as operações linguísticas recuperadas no rascunho do aluno são documentos relevantes, também, para auxiliar no trabalho de mediação ou intervenção didática, o que justifica a aproximação entre estudos cognitivistas e dialógicos ao se refletir sobre o ensino.

CARACTERIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES

As operações linguísticas foram sistematizadas por Fabre (1986). Sustentada por diversos outros estudos anteriores de pesquisadores que também investigaram sobre o processo de escrita via operações, a autora desenvolveu um estudo que possibilitou identificar e caracterizar quais são as operações realizadas pelo autor ao revisar e reescrever seu texto.

Assim, em 1986, Fabre sistematizou o que chamou de operações linguísticas. Esse conceito foi revisitado e ampliado por Menegassi (1998), a compreendê-las como operações linguístico-discursivas. Os estudos posteriores no campo no ensino de produção escrita nos permitem compreender que este conceito pode ser ainda mais amplo, já que as reformulações realizadas em um texto, seja qual for a etapa da produção, ou as reformulações solicitadas pelo docente via bilhete de revisão, podem ser de ordem linguística, textual e discursiva, o que justifica nossa escolha por tratar, em todo este capítulo, com a denominação de operações linguístico-textual-discursivas.

No estudo realizado por Fabre (1986), foram analisados 100 textos, entre versão original e definitiva, recolhidos durante um ano escolar, com alunos entre 6 e 7 anos, na França. A autora observou que as modificações produzidas na revisão ocorrem por meio de quatro operações:

- a) Adição ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento (FABRE, 1986, p. 59-79)².

Nesse mesmo estudo, Fabre (1986) observou que as operações de supressão e de substituição foram as mais utilizadas pelos sujeitos. Já em 1987, a autora conduziu outra pesquisa com crianças de 7 a 10 anos, a observar apenas a operação de acréscimo na revisão e reescrita, a partir de *corpus* de 150 textos. Os resultados apontaram que o acréscimo ocorre tanto no nível superficial da reescrita, como na alteração do conteúdo do texto, em uma única palavra ou em um parágrafo inteiro, por exemplo (FABRE, 1987).

Em 2002, Fabre-Cols aprofundou sua pesquisa sobre operações linguísticas ao investigá-las por meio das produções escritas de crianças, no intuito de traçar um panorama sobre as operações em três níveis diferentes de ensino da escola elementar, equivalente, no Brasil, aos anos escolares do Ensino Fundamental I. A análise do conjunto de textos apontou a substituição como preponderante em todos os níveis de ensino investigados, tendo atingido sempre, em média, a metade do total de modificações nos textos. O uso da substituição diminuiu um pouco, de 55% para 42%, à medida que se avançou no nível de ensino. Constatou-se que, em geral, as substituições são realizadas no âmbito da língua e, para Fabre-Cols (2002), esta operação pode ser a locomotiva na transição de reflexão sobre a língua para reflexão sobre o processo de construção do discurso nos textos produzidos.

O acréscimo, ao longo dos anos escolares observados, ocupou posição mais relevante nas práticas de revisão e reescrita dos alunos, a aumentar em número e qualidade. Fabre-Cols (2002) explica que o domínio do acréscimo como operação que modifica o sentido ocorre após 2 ou 3 anos de aprendizagem de produção escrita, porque está relacionado à familiarização com o processo de produção do texto pelo aluno-autor. O acréscimo está relacionado ao índice de competência do aluno e de qualidade do texto, pois marca posições discursivas ampliadas. Quanto menos os alunos-autores precisam fazer uso do acréscimo para questões ortográficas, mais operam em nível frasal, textual e discursivo (FABRE-COLS, 2002). Na escrita de estudantes mais jovens, por exemplo, o acréscimo marca tentativa de correção de desvios lexicais da primeira versão e pode ser pautado pelo docente em atividade metalinguística de reflexão sobre o código estrutural (FABRE-COLS, 2002).

Fabre-Cols (2002) também observou que a supressão manteve média de 22% nos três níveis de aprendizagem, sendo, em geral, utilizada para retirar uma palavra e para corrigir ou aprimorar a

²“a) L’addition, ou ajout: Il peut s’agir de l’ajout d’un élément graphique, accent, signal de ponctuation, graphème (...) mais aussi de l’ajout d’un mot, d’un syntagme, d’une ou de plusieurs phrases. b) La suppression: biffure sans remplacement du segment biffé. Elle peut porter sur des unités diverses, accent, graphème, syllabe, mot syntagme, une ou plusieurs phrases. c) La substitution: suppression, suivie du remplacement par un terme nouveau. Elle porte sur un graphème, un mot, un syntagme, ou sur des ensembles plus étendus. d) Le déplacement: permutation d’éléments, qui aboutit à modifier leur ordre dans la chaîne.”

referenciação, a pontuação e as marcações discursivas. Por sua vez, o deslocamento, com média de 2% em todos os níveis, não marcou evolução qualitativa significativa.

Em 2004, a discussão de Fabre-Cols pautou-se em pesquisas desenvolvidas no Instituto de Textos e Manuscritos Modernos - ITEM, criado em 1982. No estudo, a autora salienta que é preciso considerar as contribuições da crítica genética, que renovou e problematizou as teorias da enunciação, a trazer uma concepção multidimensional da produção escrita. No entanto, essas contribuições ficam ameaçadas em um ambiente escolar que não favorece o seu desenvolvimento pedagógico, elas só terão resultado em uma escola em que a pesquisa estiver presente (FABRE-COLS, 2004). As pesquisas do ITEM apontaram formas particulares de organização da linguagem. Ao planejar um texto, por exemplo, alguns fazem anotações breves e em tópicos, outros preferem anotações mais precisas. Não há um modelo rígido. Essa reflexão mostrou quão singular é o processo de criação do texto. Fabre-Cols (2004) afirma que futuras pesquisas deveriam investigar como o docente pode atingir o equilíbrio entre melhorar o texto do aluno e mediar a sua formação como sujeito escritor, ao mesmo tempo ponderar entre habilidades coletivas e compreender, respeitar os limites e especificidades do processo de escrita de cada aluno.

OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAL-DISCURSIVAS NA LINGUÍSTICA APLICADA

A sistematização proposta por Fabre (1986) sustentou diversos estudos posteriores, assim como provocou novos questionamentos. Procederam-se estudos sobre o uso das operações linguístico-textual-discursivas por alunos em diferentes níveis de aprendizagem; sobre a recorrência de uma operação em detrimento de outra; ou mesmo sobre outras possíveis reformulações, para além das quatro já estabelecidas. Apresentam-se, aqui, algumas dessas principais pesquisas cujo enfoque se aproxima do objetivo de reflexão a que nos propusemos.

Fiad (1991), ao analisar as versões de textos de alunos do 1º ano do curso de Letras com comentários de revisão do professor e de um monitor, constatou, fundamentada nos estudos de Fabre (1986; 1987), que as operações de substituição e de acréscimo ocorrem com mais frequência do que as operações de deslocamento e de supressão.

Menegassi (1998) ancorou-se nas operações sistematizadas por Fabre (1986; 1987) ao desenvolver estudo sobre reescrita de textos também com alunos de graduação em Letras. Nos textos analisados por Menegassi (1998), a operação de substituição foi maior que 50%, tanto nas reformulações que atendiam a revisão do professor, quanto nas reformulações feitas sem a sugestão docente, pela revisão do próprio aluno.

O autor constatou, ainda, que, além das quatro operações, o aluno pode também ignorar o apontamento de revisão e não reformular o texto ou parte dele. Essa estratégia configura-se uma operação não linguística, da qual o aluno faz uso porque não compreendeu o apontamento de revisão do professor, não sabendo como proceder à correção, ou porque não o considerou relevante (MENEGASSI, 1998). Nessa mesma perspectiva de juízo de valor estabelecido sobre os bilhetes de revisão docente, Menegassi (1998) identificou que o aluno, muitas vezes, faz reformulações além daquelas que foram propostas pelo docente. Estas podem ser realizadas por meio de qualquer das operações linguístico-textual-discursivas, a contribuir ou não para a melhoria do texto, mas que, de todo modo, marcam uma atitude de revisão do aluno ao revisar seu próprio texto (MENEGASSI, 1998).

Com base nesses registros, Menegassi (1998, p. 66) sistematizou as atitudes que o aluno pode ter ao considerar os apontamentos e comentários de revisão do professor:

- a) aceitar a sugestão e reformular o pedido;
- b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente o pedido;
- c) aceitar a sugestão e ir além, apresentando outra reformulação além da sugerida;

- d) apresentar reformulações além das sugeridas – estas podem ser decorrentes das sugestões ou não;
- e) não aceitar as sugestões, ignorando-as conscientemente, ou não as acatar por não conseguir entender o sugerido ou por não conseguir reformular seu contexto.

Já Myhill (2007) realizou estudo acerca das operações realizadas na reescrita a partir da descrição dos próprios estudantes. Os sujeitos realizaram produções em situações em sala de aula, a partir de atividades que seguiam o plano de ensino do professor da disciplina. Não houve nenhuma intervenção nesta etapa. Após a produção, ao saírem da sala de aula, os estudantes foram entrevistados e convidados a descrever os processos de revisão que haviam realizado antes de entregar a versão para avaliação pelo professor. As respostas desses sujeitos puderam ser sistematizadas em: nenhuma revisão; releitura para revisão global; revisão de ortografia; revisão de coerência; revisão para adicionar informações; revisão para evitar repetições; revisão para identificar o que pode ser melhorado (MYHILL, 2007). Ainda que indiretamente, essas categorias apontam para operações linguístico-textual-discursivas realizadas pelos alunos, como acrescentar informações; substituir palavras com desvios ortográficos; suprimir repetições etc. Sem a pretensão de observar a recorrência das operações, mas de fazer com os que os sujeitos refletissem sobre o processo de escrita, o estudo concluiu a relevância de os alunos terem consciência das várias etapas e da recursividade do processo de escrita, a compreender que operações linguístico-textual-discursivas de revisão são realizadas desde o planejamento até a edição final (MYHILL, 2007).

Conceição (2011) analisou relatórios de estágio de alunos de graduação em Letras, a fim de observar as operações linguístico-textual-discursivas realizadas pelos professores em formação. O estudo evidenciou o conflito, nos relatórios, entre a compreensão da teoria e as reflexões sobre prática de sala aula. Das operações utilizadas, o acréscimo foi o mais determinante para a qualidade da reescrita, pois remeteu a reflexões importantes de leituras prévias realizadas na disciplina e permitiu, segundo a autora, ampliar, explicitar, fundamentar e aprofundar as informações do texto.

Em Moterani (2012) e Moterani e Menegassi (2013) são apresentados resultados de um estudo em que se analisaram 198 textos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de escolas públicas e privadas de duas cidades no Noroeste do Paraná. O estudo apontou o acréscimo como a operação mais frequentemente utilizada pelos alunos, seguida pela substituição, supressão e deslocamento. Ao comparar os resultados dos trabalhos apresentados sobre esse assunto, parece predominar entre os sujeitos analisados a opção pelas operações de acréscimo e de substituição, sendo o deslocamento sempre o menos utilizado. Para os pesquisadores, é possível que tais operações estejam ligadas ao tipo de correção realizada pelo professor. Além disso, também se observou que é comum os alunos acatarem as observações feitas pelo professor e ainda acrescentam elementos extras à reescrita, a corroborar o estudo de Menegassi (1998).

Bezerra (2013), em estudo etnográfico, analisou 42 versões de textos de 21 alunos da graduação em Letras. Os resultados ratificaram os de Fabre (1986), ao apontar a operação de substituição como a mais recorrente. Bezerra justifica com a teoria da própria crítica genética, para a qual a substituição é origem de toda rasura. O deslocamento foi a operação menos utilizada, justificada pelo fato de demandar maior nível de habilidade pelo autor (BEZERRA, 2013).

Fiad (2013) discute, também em pesquisa etnográfica com acadêmicos em Letras, o conceito de história do texto (LILLIS, 2003). Na perspectiva do dialogismo e da crítica genética, a autora reflete, a partir de acompanhamento longitudinal da escrita de alguns acadêmicos, sobre como as operações realizadas nas diversas versões textuais, desde o rascunho, apontam para diálogos, como pontos de tensão e de encontros, que evidenciam o histórico de formação do sujeito e também as múltiplas faces do processo de letramento acadêmico.

No trabalho de Gasparotto & Menegassi (2013), em que foram dadas orientações a um professor de Ensino Médio sobre as metodologias de correção textual, constatou-se que o alto índice de correções resolutivas (SERAFINI, 2004) feitas pelo docente na primeira versão estava estreitamente ligado às operações de acréscimo e substituição feitas pelo aluno na reescrita.

Balieiro & Menegassi (2015) analisaram as operações realizadas, a partir da revisão docente, em narrativas de alunos de 5º anos do Ensino Fundamental. O estudo enfocou a operação de acréscimo, que mostrou ser eficiente para conduzir o sujeito a refletir sobre o texto e progredir em conteúdo e forma, a resultar em narrativas mais completas e apropriadamente explicadas, o que corrobora Fabre (1987) e Conceição (2011).

Outro estudo sobre a ocorrência das operações de revisão e reescrita, efetivado por Teis, Moser & Teis (2016) analisou artigos de opinião de 22 alunos do último ano do Ensino Fundamental. As operações identificadas, em ordem de recorrência, foram: supressão, substituição, paráfrase, acréscimo e deslocamento. Os registros ratificaram a reescrita como oportunidade de refletir sobre a língua e a forma de sistematizá-la, e o papel do professor ao oportunizar o distanciamento necessário entre autor e texto a fim de que o aluno-autor chegue a essa compreensão.

Similowski, Pellan & Plane (2018) trabalharam com crianças a olhar de forma reflexiva sobre seus rascunhos textuais e compreender o sistema paralinguístico do processo de produção escrita, isto é, o conjunto de elementos verbais e não verbais que constituem o texto em construção. Para tanto, foram realizadas práticas, como solicitar ao aluno que identificasse, enumerasse e comentasse as operações linguístico-textual-discursivas realizadas na reescrita do texto a partir dos apontamentos de revisão docente. Como resultado, o estudo sugere, por exemplo, afixar, na parede ou mural da sala de aula, quais são as operações e como são feitas. As autoras apontam que essa aproximação com o processo de escrita por meio de material semiótico paralinguístico ensina ao aluno-autor o direito à rasura; promove a familiarização com as operações linguístico-textual-discursivas de revisão e reescrita, e o engajamento à atividade de linguagem de voltar ao próprio texto escrito, o que faz suscitar a figura do autor, para melhor descrever, interpretar e julgar para melhor agir.

O Quadro 1 reúne os principais resultados das pesquisas apresentadas, a possibilitar compreensão dos avanços ao longo do tempo e das aproximações nas discussões conduzidas pelos autores.

Quadro 1: Pesquisas sobre operações linguístico-textual-discursivas

ANO	AUTORIA	TÍTULO	REGISTROS ANALISADOS	RESULTADOS
1986	Fabre	Des variantes de brouillon au cours préparatoire	100 textos recolhidos durante um ano escolar, com alunos entre 6 e 7 anos.	Identificação e caracterização das quatro operações: acréscimo, deslocamento, substituição e supressão; As operações de supressão e de substituição foram as mais utilizadas pelos sujeitos.
1987	Fabre	La reécriture dans l'écriture: Le cas des ajouts dans les écrits scolaires	150 textos de crianças de 7 a 10 anos.	O acréscimo ocorre tanto no nível superficial da reescrita como na alteração do conteúdo do texto.
1991	Fiad	Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos	Textos de alunos do 1º ano do curso de Letras, com comentários de revisão do professor e de um monitor.	As operações de substituição e acréscimo ocorrem com mais frequência do que as operações de deslocamento e de supressão.
1998	Menegassi	Da revisão à reescrita: operações e níveis	Textos de alunos da graduação em Letras.	A operação de substituição foi maior que 50%, tanto nas reformulações que atendiam a revisão do professor, quanto nas

		linguísticos na construção do texto		<p>reformulações feitas sem a sugestão docente, pela revisão do próprio aluno;</p> <p>Respostas do aluno à revisão docente: a) aceitar a sugestão e reformular o pedido; b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente o pedido; c) aceitar a sugestão e ir além, apresentando outra reformulação além da sugerida; d) apresentar reformulações além das sugeridas – estas podem ser decorrentes das sugestões ou não; e) não aceitar as sugestões, ignorando-as.</p>
2002	Fabre-Cols	Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée	Textos de alunos de três séries distintas da escola elementar.	<p>A substituição foi preponderante em todos os níveis de aprendizagem analisados;</p> <p>Em geral, as substituições são realizadas no âmbito da língua. Esta operação pode ser a locomotiva na transição de reflexão sobre a língua para reflexão sobre o discurso;</p> <p>Quanto menos os alunos-autores precisam fazer uso do acréscimo para questões ortográficas, mais operam em nível frasal ou discursivo.</p>
2004	Fabre-Cols	Brouillons scolaires et critique génétique : nouve aux regards, nouve aux égards?	Resultados de conjunto de pesquisas desenvolvidas no Instituto de Textos e Manuscritos Modernos.	Ao planejar um texto, alguns fazem anotações breves e em tópicos, outros preferem anotações mais precisas. Não há um modelo rígido.
2007	Myhill	More than just error correction: students' perspectives on their revision processes during writing	Entrevistas semiestruturadas com a descrição dos estudantes sobre suas produções e estratégias de revisão.	É relevante os alunos terem consciência das várias etapas e da recursividade do processo de escrita, a compreender quais são as operações de revisão e o seu uso desde o planejamento até a edição final.
2011	Conceição	Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação	Relatórios de estágio de alunos de graduação em Letras.	O acréscimo foi o mais determinante para a qualidade da reescrita dos relatórios, pois remeteu a reflexões importantes de leituras prévias realizadas na disciplina e permitiu ampliar, explicitar, fundamentar e aprofundar as informações do texto.
2012 2013	Moterani; Moterani & Menegassi	A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos	198 textos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.	<p>O acréscimo foi a operação mais utilizada pelos alunos, seguida por substituição, supressão e deslocamento.</p> <p>Foi comum os alunos acatarem as observações feitas pelo professor e ainda</p>

		linguístico-discursivos; Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa		acrescentam elementos extras à reescrita.
2013	Bezerra	O uso de operações linguístico-discursivas da crítica genética na reescritura de textos	42 textos de 21 alunos da graduação em Letras.	A operação de substituição foi a mais recorrente. O deslocamento foi a operação menos utilizada, justificada pelo fato de demandar maior nível de habilidade pelo autor.
2013	Fiad	Reescrita, dialogismo e etnografia	Acompanhamento longitudinal da escrita de alguns acadêmicos da graduação em Letras.	As operações realizadas nas diversas versões textuais, desde o rascunho, apontam para diálogos, como pontos de tensão e de encontros, que evidenciam o histórico de formação do sujeito e também as múltiplas faces do processo de letramento acadêmico.
2013	Gasparotto & Menegassi	A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio	Prática de revisão de um professor de Ensino Médio.	O alto índice de correções resolutivas feitas pelo docente na primeira versão esteve atrelado às operações de acréscimo e substituição feitas pelo aluno na reescrita.
2015	Balieiro & Menegassi	A operação linguístico-discursiva de acréscimo na reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	Narrativas de alunos de 5º anos do Ensino Fundamental.	A operação de acréscimo mostrou ser eficiente para conduzir o sujeito a refletir sobre o texto e progredir em conteúdo e forma, a resultar em narrativas mais completas e apropriadamente explicadas.
2016	Teis, Moser & Teis	Operações de reescrita realizadas por alunos de 8ª série no gênero Artigo de Opinião	Artigos de opinião de 22 alunos do último ano do Ensino Fundamental.	A reescrita é oportunidade de reflexão sobre a língua e a forma de sistematizá-la. O professor deve oportunizar o distanciamento necessário entre autor e texto, a fim de que o aluno-autor chegue a essa compreensão.
2018	Similowski, Pellan & Plane	Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires?	Práticas de escrita de crianças da escola elementar.	A aproximação do aluno com o processo de escrita por meio de material semiótico paralinguístico, que ensina sobre o direito à rasura; promove a familiarização com as operações linguístico-textual-discursivas de revisão e reescrita, e o engajamento à atividade de linguagem de voltar ao próprio texto escrito, o que faz suscitar a figura do autor.

Fonte: Os autores.

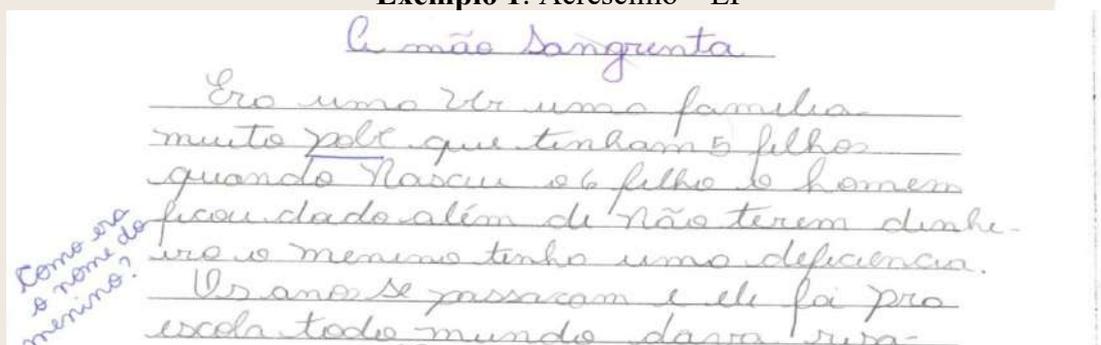
OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAL-DISCURSIVAS E ENSINO

AS OPERAÇÕES E A REVISÃO

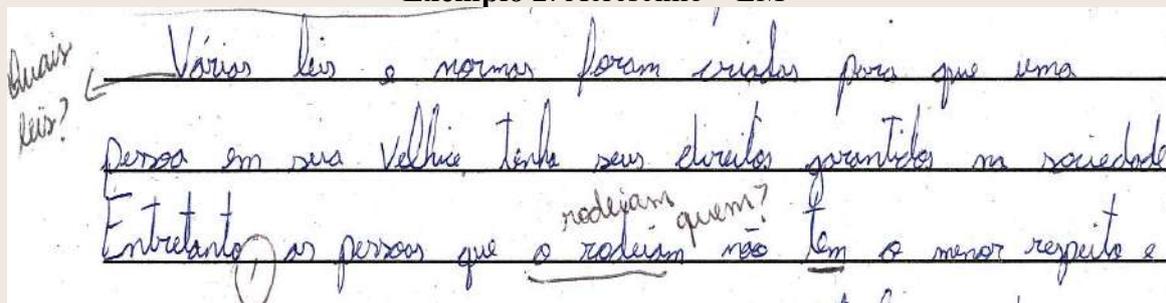
A compreensão das operações linguístico-textual-discursivas, como apontado nos estudos mencionados, é relevante por sua contribuição ao ensino-aprendizagem da produção escrita. Para o aluno, viabiliza a compreensão da escrita como processo (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016), o reconhecimento de si como autor e o desenvolvimento de estratégias de revisão. Para que isso seja possível, é imprescindível a compreensão das operações e adequado encaminhamento pelo professor. É o professor, por meio da interação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), por meio de estratégias dialógicas de ensino da escrita como processo (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016; 2019) que conduzirá o aluno a essa compreensão da escrita recursiva e contínua, do fio discursivo, que se inicia desde o planejamento, já marcado por discursos e aprendizados precedentes (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Uma das formas mais efetivas de promover a reflexão pelo aluno acerca da construção do discurso escrito é por meio de trabalho progressivo e adequadamente planejado de revisão textual (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016; 2019). Nesse sentido, optamos por elucidar cada uma das operações por meio da revisão docente realizada na primeira versão de textos de alunos Ensino Fundamental I (EF) e do Ensino Médio (EM).

Exemplo 1: Acréscimo – EF



Exemplo 2: Acréscimo – EM



Os bilhetes de revisão, em ambos exemplos, são feitos por meio de questionamentos. Essa abordagem de revisão é bastante eficaz quando se objetiva o acréscimo de informações no texto (MENEGASSI & GASPAROTTO, 2016). No exemplo 1, o autor narra o nascimento do sexto filho, em uma família muito pobre. Como a narrativa segue tendo esta criança como protagonista, é importante que se descreva o personagem. A pergunta sobre como era o menino é um chamado à operação de acréscimo, pois, para atender à revisão, será necessário acrescentar informações sobre o personagem. O primeiro questionamento do exemplo 2 segue no mesmo sentido, mostrando ao aluno-autor que o leitor precisa saber quais são as leis mencionadas. Já no segundo questionamento,

solicita-se a operação de acréscimo para solucionar um desvio de coesão. O pronome oblíquo “o” não tem referente e o questionamento evidencia isso, já que, ao tentar responder à pergunta “rodeiam quem?”, o aluno-autor perceberá a necessidade de completar informações no período anterior para situar o leitor quanto à referência do verbo rodear.

Exemplo 3: Deslocamento – EF

* Essa frase está muito grande, divida em frases menores!

no fim da tarde os meninos foram andando pela casa e fazendo barulho. O menino ficou com tanto medo que acabou pegando no sono e dormiu na casa, mal assombrada, no outro dia a casa estava trancada e o menino não conseguiu sair mais de lá e teve que morar para sempre com o homem, e o homem não dava nada pro menino comer e nem ele comia nada até que um dia eles morreram, viraram fantasmas e ficaram assombrando as pessoas.

fim

Exemplo 4: Deslocamento – EM

* Nome, leia novamente o seu texto. Quando for reescrever preste atenção no seguinte:

- Divida o texto em mais parágrafos e perceba quando será preciso usar vírgula ou ponto. Você não usou nenhum.

O deslocamento costuma ser uma operação pouco utilizada na revisão e é apontado por Bezerra (2013) como uma operação que demanda maior habilidade de escrita pelo autor. Isso ocorre, geralmente, nos casos em que são deslocados trechos ou parágrafos para alterar a ordem das informações no discurso. Nos exemplos 3 e 4, têm-se aspectos menos complexos do deslocamento. Os comentários de revisão apontam problemas quanto à organização das informações e já orientam ao autor a forma como resolvê-los: com a revisão da pontuação, ao dividir um parágrafo em mais períodos, como no exemplo 3; ou pelo deslocamento, de modo a construir mais parágrafos, como no exemplo 4.

Exemplo 5: Substituição – EF

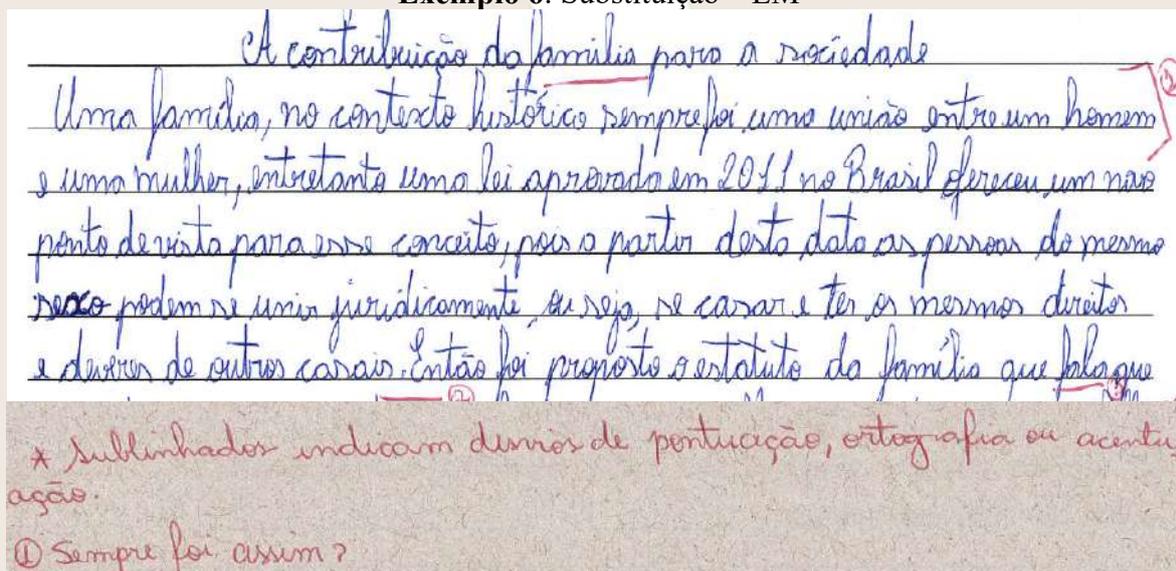
Jogue o fim e comece uma nova frase com maiúscula

Em um dia eu fui acompanhar com meu pai meus acompanhantes. Lá estava escrevendo e na página pra digitar lá havia um fundo? o que? que ficava mais perto das...

Depois de alguns minutos...

... não era celular...

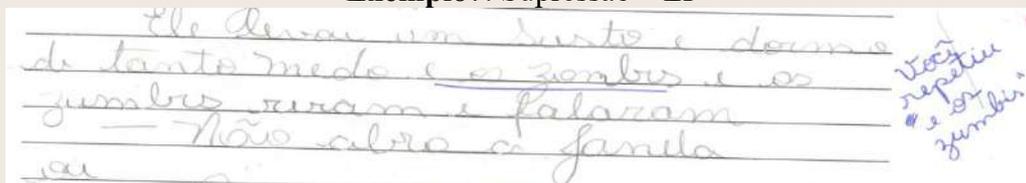
Exemplo 6: Substituição – EM



A substituição foi a operação mais recorrente na análise de registros da maioria das pesquisas apresentadas, apontada como uma operação que permite a transição de reformulações de ordem linguística para reformulações de ordens textual e discursiva. Os exemplos mostram como a revisão que objetiva a substituição pode ter abordagens distintas de acordo com o nível de aprendizagem do aluno. No exemplo 5, por exemplo, para corrigir a repetição do advérbio “lá”, tem-se um comentário que aponta o desvio e orienta especificamente como solucioná-lo: “troque o lá por ponto final e comece uma nova frase com letra maiúscula”. Para que a substituição fosse adequadamente realizada pelo aluno-autor, buscou-se fornecer todos os elementos que, naquela fase de aprendizagem, pudessem ser necessários à compreensão da revisão.

Na revisão do texto produzido por aluno de Ensino Médio, a abordagem foi diferente. O questionamento foi tomado como recurso suficiente para que o aluno identificasse o desvio e refletisse sobre a reformulação. À afirmação de que “Uma família, no contexto histórico sempre foi a união entre homem e mulher”, questiona-se: “sempre foi assim?”. Embora o bilhete de revisão não aponte explicitamente para uma operação de substituição, a compreensão adequada pelo aluno-autor e a concordância com a revisão (MENEGASSI, 1998), a partir de seu juízo de valor (VOLOCHÍNOV, 2013), quanto à necessidade de reformulação, culminará, conseqüentemente, na substituição da afirmação por uma forma modalizada, que reconheça, comumente, o entendimento do conceito de família a partir da união entre homem e mulher.

Exemplo 7: Supressão – EF



Exemplo 8: Supressão – EM

. O texto e a discussão estão bem organizados. O estatuto foi muito citado, parecendo ser o tema do texto, o que não é legal.
. Atenção para o uso desnecessário de vírgulas.

Semelhante aos exemplos da operação de substituição, a supressão também pode ser abordada, na revisão, de forma mais explícita, se assim se julgar necessária à compreensão e reformulação pelo aluno-autor, ou diluída no diálogo de revisão, a contar com a sua reflexão. No exemplo 7, embora não haja um imperativo que solicite a supressão, a afirmação de que a palavra “zumbi” foi repetida é precisa para apontar a necessidade de uma supressão. No exemplo 8, têm-se dois bilhetes voltados à operação. O primeiro demanda uma reflexão pelo aluno-autor em nível discursivo: o estatuto, argumento presente no texto base dessa proposta de produção, foi muito citado pelo aluno-autor e se tornou central na discussão, a ponto de confundir o leitor quanto ao real tema da Dissertação. Essa reflexão provocada pelo bilhete indica que, para atender propriamente ao tema, será necessário suprimir algumas menções ao estatuto. O segundo bilhete do exemplo 8 faz um alerta quanto à pontuação e permite maior concisão pelo docente por se tratar, nesse caso, de desvio de ordem estrutural. A solicitação de supressão é marcada, nesse apontamento, com o uso das palavras “atenção” e “desnecessário”.

OPERAÇÕES E REESCRITA

A elucidação das operações em uma produção textual completa, assim como de seus processos de revisão e reescrita, permite melhor compreensão da relevância do conhecimento dessas operações por professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. O exemplo que segue é de uma Resposta Argumentativa produzida por um aluno de Ensino Médio com as marcas de revisão deixadas pelo docente.

Exemplo 9: Resposta Argumentativa – 1ª versão - EM

Qual o segredo para passar no Vestibular?

Passar em um vestibular, é algo que a maioria dos estudantes que terminaram de cursar o ensino médio querem. Para isso, muitas pessoas deixam de aproveitar seus vidas para ficar estudando, mas não é esse o segredo. Conseguir uma boa nota não requer somente estudo, você precisa ter um tempo de lazer, dormir bem, e claro, assistir aulas, resolver exercícios, ler e pesquisar sobre assuntos de presente, e manter a calma durante a prova. Pessoas com problemas emocionais tendem a nem mal mesmo sendo inteligentes, devido a pressão de passar na prova, no curso e até problemas que não tem nada a ver com a terna durante a prova, por isso, estudar 24 horas por dia não é o segredo para passar, e sim o conjunto de ações como estudar, ler, descansar, sair com amigos e manter-se calmo durante a prova, essas são as segredos para passar no Vestibular.

<p>① Não separe sujeito de predicado com vírgula.</p>	<p>② Introdução muito longa. Na resposta argumentativa você deve apresentar seu argumento logo no início.</p>
<p>② Rever pontuação.</p>	
<p>④ Acentuação.</p>	
<p>30</p>	<p>⑤ O texto não está bem organizado. Sugiro que, na resposta, você inicie com o argumento que apresentou no final do texto. A partir dele, você explica e dá exemplos, conforme as orientações dadas em sala. Lembre-se de que o texto deve ter de 10 a 15 linhas.</p>

A revisão é feita e elaborada com o recurso da legenda (RUIZ, 2010) e os bilhetes textual-interativos são construídos sob a forma de apontamento e comentário (MENEGASSI e GASPAROTTO, 2016). A coluna que separa os bilhetes foi um recurso utilizado pelo docente para distinguir desvios de natureza estrutural de desvios de natureza discursiva. O trabalho de revisão a ser desenvolvido pelo aluno-autor, se forem atendidas todas as solicitações, abarca todas as

operações linguístico-textual-discursivas. Os apontamentos da primeira coluna – bilhetes 1, 3 e 4 – demandam, respectivamente, as operações de supressão, substituição ou supressão, e acréscimo. Já os bilhetes da coluna da direita revelam, mais marcadamente, a interação professor-aluno em um trabalho de escrita como processo (MENEGASSI, 2016), no qual a colaboração do professor ao projeto de dizer e à formação do aluno como autor e revisor de seu discurso é prioridade (HAYES, 2004; MENEGASSI e GASPAROTTO, 2019).

Nesse sentido, nos bilhetes 2 e 5, não fica explícita qual é a operação que o aluno deve realizar, pois ficam diluídas no diálogo sobre o texto e pretendem provocar reflexões com vistas à revisão pelo próprio aluno, que estabelecerá, sobre a revisão, o seu juízo de valor (VOLOCHÍNOV, 2013), a considerar se acatará ou não as orientações do docente (MENEGASSI, 1998) e decidir quais operações de reformulação serão realizadas no momento da reescrita. Para atender ao comentário 2, por exemplo, “*Introdução muito longa. Na resposta argumentativa você deve apresentar seu argumento logo no início*”, o aluno-autor pode suprimir trechos do início do texto e também deslocar o argumento para o primeiro período. Quanto ao comentário 5, “*Sugiro que, na reescrita, você inicie com o argumento que apresentou no final do texto. A partir dele, você explica e dá exemplos [...]*”, podem ser realizadas substituições ou deslocamentos, para atender a sugestão mais específica do bilhete, assim como acréscimos ou supressões para reformular todo o texto e atender adequadamente ao gênero discursivo.

O Quadro 2 compara a primeira versão e a reescrita dessa Resposta Argumentativa, a fim de ilustrar as escolhas linguístico-textual-discursivas de revisão pelo aluno-autor ao compreender, por meio da interação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), a escrita como processo (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) e responder à revisão docente.

Quadro 2: Operações linguístico-textual-discursivas por aluno de EM

1ª versão	Bilhetes de revisão	Reescrita
<p><u>Passar em um vestibular, é algo que a maioria dos estudantes que terminaram de cursar o ensino médio quer.</u> Para isso, <u>muitas pessoas deixam de aproveitar suas vidas para ficar estudando, mas não é esse o segredo.</u> Conseguir uma nota boa não requer somente estudo(1.Sub), você precisa ter um tempo de lazer, dormir bem(2.Desl+Sub), e claro, assistir aulas, resolver exercícios, ler e pesquisar sobre assuntos do presente, e manter a calma durante a prova(3.Sub). Pessoas com problemas emocionais tendem a irem mal mesmo sendo inteligentes, devido a pressão de passar na prova, no curso e até problemas que não tem nada a ver vem a tona durante a prova(4.Sub), por isso, estudar 24 horas por dia não é o segredo para passar(5. Sub), e sim o conjunto de ações como estudar, ler, descansar, sair com amigos e manter-se calmo durante a prova, esses são os segredos para passar no vestibular(6. Desl+Sub).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não separe sujeito de predicado com vírgula; 2. Introdução muito longa. Na resposta argumentativa você deve apresentar seu argumento logo no início; 3. Rever pontuação; 4. Acentuação; 5. O texto não está bem organizado. Sugiro que, na reescrita, você inicie com o argumento que apresentou no final do texto. A partir dele, você explica e dá exemplos, conforme as orientações dadas em sala. <p>Lembre-se de que o texto deve ter de 10 a 15 linhas.</p>	<p><u>O segredo para passar é um conjunto de ações como estudar, ler, descansar e manter a calma na hora da prova(6.Desl+Sub).</u> Estudar e ler é algo crucial, porem(1.Sub) se você não manter a calma na hora da prova(3.Sub), muitas coisas virão a sua cabeça que com certeza te prejudicaram, tirando sua concentração(4.Sub). Estudar 24 horas por dia também pode lhe atrapalhar(5.Sub), uma dica é, estudar 4 horas por dia, assim você tem tempo para lazer e outras coisas(2.Desl+Sub), também a pressão em passar nos vestibular diminui, deixando-lhe mais tranquilo na hora da prova resultando em uma boa nota.</p>

A reescrita apresentada pelo aluno-autor demanda mais trabalho de revisão para estar integralmente adequada. Ainda assim, é notável o esforço de revisão por ele desenvolvido, o que se comprova pelas operações linguístico-textual-discursivas realizadas. Observa-se que o aluno-autor compreende a revisão docente de forma global, segue as orientações principais, como deslocamento do último período para o início do texto e realiza outras reformulações pertinentes.

Na primeira coluna, os trechos sublinhados indicam as supressões realizadas pelo aluno-autor, na segunda, o bilhete de revisão; na terceira coluna, indicam os acréscimos, na reescrita do texto. Essas operações mostram o desenvolvimento do aluno como revisor de seu texto, a apresentar autonomia na revisão, sem necessidade de se prender estritamente a cada solicitação da revisão, a apresentar, inclusive, reformulações além das solicitadas, como o acréscimo do último período *“também a pressão em passar nos vestibular diminui, deixando-lhe mais tranquilo na hora da prova resultando em uma boa nota”*. As legendas, marcadas em negrito no quadro, possibilitam observar as operações de substituição e de deslocamento realizadas pelo aluno-autor. Fica evidente a melhoria no discurso ao realizar, por exemplo, substituições em que frases negativas ou informais são substituídas por afirmações mais pertinentes. Troca-se *“Conseguir uma nota boa não requer somente estudo”* por *“Estudar e ler é algo crucial, porem [...]”*; e *“até problemas que não tem nada a ver vem a tona durante a prova”* por *“muitas coisas virão a sua cabeça que com certeza te prejudicaram, tirando sua concentração”*. Essas operações, além de apontar a efetividade da interação por meio da revisão docente, evidenciam um aprendizado da produção escrita que está em processo, são pistas do caminho de revisão, mas também da constituição do sujeito autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, propusemo-nos a definir, caracterizar e elucidar as operações linguístico-textual-discursivas realizadas por professor e aluno na revisão e reescrita textual, de abordagem dialógica. Essa reflexão pautou-se nos estudos cognitivistas com enfoque na crítica genética (FABRE, 1987; 1987; FABRE-COLS, 2002; 2004) e na teoria dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; VOLOCHÍNOV, 2013). Compreendeu-se que as operações são modificações realizadas – acréscimos, deslocamentos, substituições e supressões - de natureza linguística, textual e discursiva, em qualquer etapa do processo de produção escrita, pelo aluno-autor em seu texto ao reescrevê-lo, seja a partir da sua própria revisão, de um par ou dos bilhetes de revisão docente. Nesse sentido, as operações revelam caminhos cognitivos e dialógicos que permitem refletir sobre os processos de escrita em sua dimensão axiológica e contribuem para a compreensão do ensino da escrita no ensino escolar, a ecoar, por exemplo, na melhoria da interação professor-aluno, a partir de planejamento estratégico de revisão pelo docente e da reflexão contínua sobre a efetividade dos encaminhamentos e da resposta pelos alunos nas produções de textos.

REFERÊNCIAS

BALIEIRO, L. T. ; MENEGASSI, R. J. A operação linguístico-discursiva de acréscimo na reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. **CLARABOIA** , v. 8, p. 30-49, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

BEZERRA, L. M. D. O uso de operações linguístico-discursivas da crítica genética na reescritura de textos. 198p. **Tese** (doutorado em estudos da linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras, 2013.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 115-143, jan./jun. 2011.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v.62, p. 59-79, 1986.

FABRE, C. La reécriture dans l'écriture: Le cãs dès ajouts dans lês écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 68, p. 15-39, 1987.

FABRE-COLS, C. **Réécrire à l'école et au collège**: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Issy-les-Moulineaux, ESF, 236 p., 2002.

FABRE-COLS, C. Brouillons scolaires et critique génétique : nouve aux regards, nouve aux égards? **Linx**, n. 51, p. 13-24, 2004.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, (4) 91-97, jan. 1991.

FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.13, n.3, p. 463-480, set./dez., 2013.

GASPAROTTO, D. M. O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I. **Dissertação** (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, 2014.

GASPAROTTO, D. M. Práticas de revisão e reescrita dialógicas de alunos de ensino médio: processos de apropriação pela intervenção docente. **Tese** (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, 2020.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013.

HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL et al. **Revision**: Cognitive and instructional processes. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 2004, p. 9-20.

LILLIS, T. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207. 2003.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto. **Tese** (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis. 1998.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. 1 ed. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v.10, n.3, p. 1019-1045, 2016.

MENEGASSI, R. J. Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos. DOI: 10.1590/1982-4017-190107-4518. **Linguagem em Dis(cursor)**, Tubarão-SC, v.19, n. 1, p.107-124, jan./abr. 2019.

MOTERANI, N. G. A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. **Dissertação** (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MOTERANI, N. G; MENEGASSI, R. J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n(52.2): 217- 237, jul./dez. 2013.

MYHILL, D; JONES, S. More than just error correction: Students' perspectives on their revision processes during writing. **Written Communication**, 24(4), 323–343, 2007.

RIJLAARSDAM G. et al. The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. In: ALLAL et al. **Revision: Cognitive and instructional processes**. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 2004, p. 189-207.

RUIZ, E. D. (2010). **Como corrigir redações na escola**. São Paulo, Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2004.

SIMILOWSKI, K ;PELLAN, D ;PLANE, S. Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? **Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle**, 57, p. 15-34, 2018.

TEIS, D; MOSER, F; TEIS, M. A. Operações de reescrita realizadas por alunos de 8ª série no gênero Artigo de Opinião. **Domínios de Lingu@gem** Uberlândia, v.10, n.1, p. 166-182, 2016.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DISCURSIVIZADAS EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FÓRUNS ON-LINE: UMA ESCUTA DIALÓGICA

Nívea Rohling (UTFPR)

Inglyde Jeane da Silva Vieira (PPGEL-UTFPR)

RESUMO: Este capítulo apresenta uma análise de interações interlocutivas em fóruns de discussão, inseridos no ambiente de formação continuada de professores de Língua Portuguesa em um Portal Educacional. Buscou-se compreender as concepções de linguagem enunciadas pelos participantes no processo formativo em um ambiente on-line. A investigação baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Perspectiva Dialógica de Linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin. A análise aponta, na maioria das vezes, para uma concepção de língua como norma prescritivista, ancorada em um discurso da “tradição” sobre o que significa ensinar português na escola. Há, de modo menos recorrente, reenunciações ao debate proposto pela Instância Formadora, enunciando língua como forma de interação e de caráter heterogêneo. No entanto, essas falas dos professores estão permeadas por uma inquietação no tocante ao modo de ensinar, ou seja, um querer saber sobre aspectos metodológicos; um olhar para a prática docente mediante essas concepções de linguagem que são debatidas nos fóruns.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conhecimento construído no âmbito profissional, em qualquer área de atuação, representa a gama de saberes construído pelo indivíduo para o exercício de sua profissão, isso corresponde ao que Tardif (2002) denomina, no âmbito da formação docente, como saberes profissionais.

No espaço profissional docente, a formação (inicial e continuada) é também resultante desse conhecimento construído paulatinamente em que os saberes profissionais dos professores, além de serem plurais, heterogêneos e históricos são construídos a partir de diferentes fontes de referência, não são unificados e são adquiridos ao longo do tempo, ou seja, são personalizados e situados (GATINHO, 2006).

No contexto de formação docente, mostra-se como desafio responder a uma constante preocupação com os currículos e o ensino, esses perduram até os dias atuais e estabelecem “o discurso da atualização e da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58). Em outras palavras, nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho docente. Isso tem relação com a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho (GATTI, 2008).

Após os anos 1990, diversos projetos e programas foram e são criados tanto de iniciativa pública quanto no setor privado com vistas à formação continuada de professores. No conjunto de pesquisas e debates envolvendo a formação continuada vem se discutindo também projetos que levem em conta a inserção das novas tecnologias¹, por isso emergem também formações continuadas em espaços mediados por tecnologias digitais. Após esse período de significativo incentivo à formação continuada, surgem então novos espaços para essa formação: os ambientes on-line. E com isso, a necessidade de analisar dentro desses ambientes o contexto de formação continuada como “espaços híbridos voltados para as demandas da educação” (ROJO, 2013, p. 190).

Nesse sentido, há uma considerável mudança nos modos de realizar a formação inicial e continuada do professor que têm se dado, em parte, em espaços interacionais mediados pelos ambientes on-line como, exemplo, fóruns de discussão² inseridos em portais educacionais, cursos de curta duração na modalidade de Educação a Distância.

Assim, as políticas educacionais passaram a direcionar o olhar para a formação continuada em outros contextos, além dos presenciais. Nos últimos anos, buscou-se uma forma mais rápida de prover formação via tecnologias disponíveis. Dessa forma, buscou-se flexibilizar os tempos formativos, a fim de possibilitar o acesso dos estudantes trabalhadores à formação, o que incide na compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais recorrente para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal (GATTI, 2008).

1 Em consonância com as ideias de Barton e Lee (2015), entende-se por novas tecnologias os espaços em redes sociais que têm mediado todos os contextos da vida contemporânea. Assim, mudanças em todos os domínios da vida (trabalho, vida cotidiana, ambiente escolar etc.) têm ocorrido dada a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação. Essa realidade tem alterado o modo das relações sociais mais amplas “e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas” (BARTON; LEE, 2015, p. 12). No contexto da formação continuada, a partir das novas tecnologias, emerge um novo espaço mediador dessa modalidade de formação.

2 No período do fechamento desse capítulo, por ocasião do distanciamento social em decorrência da Pandemia de COVID-19, no Brasil em março de 2020, estamos vendo emergir o ensino remoto emergencial. Esse momento aponta uma outra fase do uso de tecnologias em que as mediações para formação docente e até mesmo de ensino tem se dado por meio de ferramentas síncronas ou assíncronas mais recentes como vídeos e lives em redes sociais como *Youtube*, *Instagram*, dispensando o uso de Portais, essa convergência de mídias vem borrando as relações entre os espaços institucionais e os de entretenimento.

Nesse contexto formativo, esta investigação focalizou interações interlocutivas em um processo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa em uma plataforma on-line.

Considerando que constituir-se professor de Língua Portuguesa implica necessariamente construir ao longo de sua formação (tanto inicial quanto continuada), como também no exercício da profissão, uma concepção de linguagem que norteie o seu trabalho docente (ROHLING DA SILVA, 2012), foram observadas as concepções de linguagem discursivizadas nos fóruns de discussão on-line.

Ademais, a concepção de linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva vem ancorando os documentos oficiais de ensino desde a década de 1990 sendo, pois, a proposição para as práticas de ensino-aprendizagem na escola. A Base Nacional Comum Curricular, que está no centro do debate curricular atualmente, logo em sua introdução do componente de Língua Portuguesa, reenuncia os PCN (BRASIL, 1998), no tocante à concepção de linguagem, como observamos a seguir:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20) (BRASIL, 2018, p. 67).

A partir dessa perspectiva de linguagem, este capítulo apresenta uma análise de interações interlocutivas em fóruns de discussão on-line, inseridos no ambiente de formação continuada de professores de Língua Portuguesa em um Portal Educacional promovida por uma Secretaria de Educação no Sul do Brasil. Assim, buscou-se observar as concepções de linguagem enunciadas pelos participantes no processo da formação.

A investigação baseou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Concepção Dialógica de Linguagem ancorados nos escritos do Círculo de Bakhtin, a fim de analisar enunciados produzidos em 03 (três) fóruns, ocorridos nos períodos de maio e setembro de 2012 e maio de 2013. Para tanto, inicialmente apresentamos o quadro teórico mobilizado em torno dos conceitos linguagem, interação e enunciado na perspectiva bakhtiniana. A seguir, descrevemos os fóruns analisados. Por fim, apresentamos a análise dos dados com enfoque nas concepções de linguagem enunciadas pelos participantes.

LINGUAGEM, INTERAÇÃO E ENUNCIADO

Os estudos do Círculo de Bakhtin³ começaram a ter ressonância no Brasil a partir do final da década de 1960⁴, e dado o caráter transdisciplinar desses estudos, o pensamento bakhtiniano

3 Conforme Rodrigues (2005), *Círculo de Bakhtin* é o termo utilizado pelos pesquisadores para nomear o grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1929, do qual fizeram parte Bakhtin, Volochínov, Medviédiev e outros estudiosos. Devido às polêmicas sobre a autoria de alguns textos do Círculo que foram publicados por estes dois últimos autores, mas que são atribuídos a Bakhtin por alguns pesquisadores, muitos optam pela utilização do termo *Círculo de Bakhtin*, ao invés de se referirem a um dos três autores especificamente.

mostrou-se uma fonte produtiva para as pesquisas em Linguística, Ciências Humanas e Sociais em virtude de sua abrangência ao recobrir discussões nas áreas da estética, da filosofia, da literatura, da linguagem e da educação.

Já em uma perspectiva teórico-aplicada, a abordagem dialógica da linguagem vem ganhando espaço nas pesquisas inscritas na área da Linguística Aplicada, as quais têm procurado traçar diferentes perspectivas de investigação, focadas nas práticas sociais de uso da linguagem, sobretudo àquelas ligadas ao ensino-aprendizagem da linguagem no espaço escolar. Sob a perspectiva bakhtiniana, a linguagem é vista como acontecimento vivo, dinâmico e dialógico que se constitui nas relações interlocutivas sócio-históricas e ideológicas. Desse modo, a concepção dialógica investiga o funcionamento da linguagem a partir das enunciações reais e as formas típicas de enunciados concretos - os gêneros do discurso -, produzidos e em circulação nos mais variados campos da atividade humana. Em outras palavras, a perspectiva dialógica da linguagem permite olhar enunciados concretos e discursos em circulação social, o que implica levar em conta os aspectos extralinguísticos imbricados na produção e circulação de discursos e de gêneros discursivos.

Desse modo, a reflexão sobre a linguagem está presente em toda a arquitetura da obra do Círculo de Bakhtin, que se propõe a olhá-la como acontecimento vivo, dinâmico e dialógico que nasce a partir de relações sócio-históricas e ideológicas. De acordo com Bakhtin (2003 [1979], p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” e, ainda, “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 36). Essa perspectiva de linguagem se opõe a uma visão de língua como sistema abstrato de formas, conforme propõe Bakhtin; Volochínov:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 123, grifos dos autores).

A língua também não é algo que está dado previamente na mente do falante, uma vez que “A língua não é reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 147). Para o Círculo, a língua é um construto humano, o que significa dizer que a linguagem se dá na interação entre os sujeitos.

As noções de interação e de linguagem também são problematizadas a partir das relações estabelecidas na confluência do externo e do interno, ou seja, da dimensão individual e da dimensão social dos processos interacionais. Faraco (2009 [2003]) afirma que a heterogeneidade e a contradição são os motores dessa relação entre externo-interno. Ao discutir os diferentes estudos sobre interação, segundo Faraco (2009 [2003]), não se pode desconsiderar o axioma de que o intersubjetivo se torna intrassubjetivo.

As teorizações sobre linguagem e interação, nessa perspectiva, estão em constante enfrentamento do problema: como relacionar o social e o individual, sem cair numa dicotomia binária? Para Faraco, o Círculo de Bakhtin mostra um caminho engenhoso e *heurísticamente*

4 Segundo Ribeiro e Sacramento (2010, p. 9), com relação à recepção das teorias bakhtinianas no Brasil, há dois momentos de descoberta. O primeiro se deu no final de 1960, a partir de uma tradição francófona, através de tradutores e comentaristas como Tzvetan Todorov, Julia Kristeva, Oswald Ducrot, Jaqueline Authier e Roland Barthes. A segunda descoberta se deu a partir da década de 1980 e refere-se a estudiosos bakhtinianos de origem anglo-saxônica como Katherine Clark, Michael Holquist, Caryl Emerson e Gary Saul Morson.

poderoso ao propor uma terceira via que se assenta em uma concepção de linguagem “como interação social e em sua concepção sociosemiótica da consciência - uma articulação entre o individual e o social de natureza não dicotômica e, ao mesmo tempo, não-determinista e não-idealista” (FARACO, 2009 [2003], p. 151). Nessa terceira via, destaca-se o signo como *alimento* da consciência, uma vez que “a consciência individual toma forma e existência à medida que interioriza os signos sociais” (FARACO, 2009 [2003], p. 151). Nesse sentido, a linguagem é o elemento fundador da articulação entre o social e o individual, pois é ela que possibilita uma abordagem não-idealista da consciência, uma visão não-determinista, apontando para uma dinâmica responsiva e dialógica (FARACO, 2009 [2003]).

Além da assertiva de que a linguagem é a articuladora das dimensões externo e interno, cumpre aqui também dizer que a noção de interação faz emergir a discussão sobre subjetividade. Entram em jogo as formas de subjetivação do sujeito, instauradas no âmbito da relação de alteridade em que um *eu* só se constitui como ser na base de um *tu*. Tudo que é conteúdo vivido e concretizado verbalmente (ou por outro material semiótico) passa, necessariamente, pela relação eu/outro, o que remete às relações dialógicas.

A noção de linguagem como interação proposta pelo Círculo está intrinsecamente ligada e se materializa nos enunciados, proferidos pelos sujeitos nas situações de interação no interior das esferas de atividades humanas.

Nesse contexto epistemológico, a noção de enunciado é um dos conceitos mais caros ao Círculo. Na acepção bakhtiniana, o enunciado é a própria unidade da comunicação discursiva, uma vez que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283). A língua viva se concretiza por meio de enunciados⁵, proferidos nas situações de interação discursiva por sujeitos socialmente constituídos. O discurso só existe, de fato, na forma de enunciações concretas dos interlocutores nas diferentes situações de interação.

Por mais diferentes que sejam os enunciados proferidos pelos interlocutores na comunicação discursiva, seja na construção composicional, seja no tocante ao conteúdo, é possível observar algumas características dos enunciados, que os diferenciam das unidades da língua vista como sistema. Ao levar em conta a realidade extraverbal do enunciado, Bakhtin; Volochínov apontam para a questão de que o enunciado é composto de uma situação extralinguagem, que não é vista, mas é presumida, e que atua na constituição do enunciado. Bakhtin; Volochínov (1926, p. 5) questionam: “Como o discurso verbal na vida se relaciona com a situação extraverbal?”. Ou seja, como o dito se relaciona com o não dito? Tentando responder a essa questão, Bakhtin; Volochínov (1926, p. 5) propõem que a situação extraverbal do enunciado se compõe de três elementos: a) o *horizonte espacial* comum aos interlocutores, que se caracteriza por ser o *onde* e o *quando* da situação de interação; b) o *horizonte temático*, que é o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e relaciona-se ao objeto de discurso e de sentidos; c) a avaliação da situação/*horizonte avaliativo* – refere-se à posição valorativa dos interlocutores frente aos objetos de discurso. Esses aspectos interrelacionados compõem o enunciado e o constitui unidade de discurso e não da língua-sistema, uma vez que liga o enunciado a uma dada situação de interação discursiva.

Além desses aspectos, é preciso levar em conta algumas peculiaridades do enunciado como unidade da comunicação discursiva: a) a alternância dos sujeitos do discurso; b) a expressividade; c) a conclusividade (BAKHTIN, 2003 [1979]).

A alternância dos sujeitos do discurso refere-se à característica do enunciado de fixar “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003

5 Referimo-nos ao conceito de enunciado postulado pelo Círculo de Bakhtin e não aos sentidos outros atribuídos a esse termo nas demais áreas dos estudos linguísticos. A diferenciação teórica imbricada no termo “enunciado” no interior dos estudos de diferentes áreas da Linguística já foi empreendida por Rodrigues (2005), por Brait (2007) e outros.

[1979], p. 175). Essa alternância dos falantes no discurso se relaciona às fronteiras do enunciado. Em outros termos, o dizer do outro serve de limite para o enunciado. Segundo Bakhtin, trata-se do “limite que ‘emoldura’ o enunciado e cria para ele a massa firme” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 279).

O aspecto da expressividade está ligado à posição axiológica dos interlocutores em dada situação de interação frente aos objetos de discurso e de sentidos, ao auditório da interlocução e seus discursos (os discursos já-ditos e os pré-figurados). Essa relação valorativa do falante determina, inclusive, as escolhas lexicais e gramaticais [estilo] e composicionais [conteúdo composicional] do enunciado (BAKHTIN, 2003 [1979]). Além disso, a expressividade está ligada à entoação que, para Bakhtin; Volochínov (1926, p. 7), “sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não dito. Na entoação o discurso entra diretamente em contato com a vida”. É, portanto, na entoação que se marca a acentuação valorativa dos falantes no enunciado.

A particularidade da conclusibilidade, por seu turno, é a que confere ao enunciado o caráter de acabamento; ela parte, primeiramente, da possibilidade responsiva do interlocutor, que faz com que o enunciado seja compreendido e passível de resposta. No entanto, essa resposta não se apresenta gramaticalmente, mas sim através de interações reais entre os sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003 [1979]). A conclusividade se materializa no fluxo da comunicação discursiva quando “ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o *dixi* conclusivo do falante” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 280, grifo do autor). O critério da conclusibilidade é “a possibilidade de *responder a ele* [o enunciado], em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 208, grifos do autor). Bakhtin aponta como exemplos de posição responsiva, situações como: cumprir uma ordem, o discurso científico com o qual se pode concordar ou não (inteiramente ou em parte) e os questionamentos feitos no cotidiano, tais como, “Que horas são?” (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Assim, podemos resumir da seguinte forma as particularidades aqui apresentadas sobre o enunciado: o enunciado relaciona-se à expressão material que resulta da interação de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor, contemplador, espectador, ouvinte) e o tópico (herói, tema, o quê ou quem da fala) (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1926). O enunciado compõe-se de três elementos intrinsecamente ligados: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático, definido pelas atividades humanas, relaciona-se às escolhas do objeto do discurso feitas pelo falante para compor seu discurso e os sentidos. A construção composicional, por sua vez, está relacionada à organização discursiva e à relação entre os interlocutores, propiciando a noção de acabamento do enunciado. O estilo, por seu turno, caracteriza-se pela “seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262).

Diante do que foi apresentado sobre enunciado, é possível dizer que um enunciado tem como prerrogativa: *ser dirigido a alguém; requerer uma reação-resposta; constituir-se de conclusibilidade; constituir-se na atmosfera dos discursos já-ditos e dos discursos resposta; ser axiológico.*

Até este momento, apresentamos conceitos basilares da arquitetura bakhtiniana (linguagem, interação, ideologia e enunciado). A partir desse conjunto de conceitos fundantes, passamos à descrição dos fóruns on-line.

FÓRUNS ON-LINE DE DISCUSSÃO: O ESPAÇO MAIS IMEDIATO DAS INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS

Em termos mais amplos uma plataforma on-line pode ser considerada como um suporte, uma vez que comporta diversas materialidades semióticas e gêneros discursivos. Destaca-se nas plataformas o caráter multimodal, uma vez que a “multimodalidade está cada vez mais presente na

construção de significados, e significados criados através do texto escrito fazem parte de um pacote que engloba outras modalidades de linguagem, como imagem e som” (ROJO, 2013, p.195).

É preciso considerar que existem dois tipos de portais: os horizontais e os verticais (FURTADO, 2004). Os horizontais, que no Brasil são os mais acessados em decorrência de sua abrangência de temáticas, o que resulta em um maior número de internautas (UOL, Globo.com, Terra, dentre outros); e os verticais, que possuem uma temática específica e, conseqüentemente, um público definido, como é o caso do Portal Educacional em foco neste estudo.

Uma das características principais dos portais verticais é que estes buscam discutir de forma abrangente a temática definida “oferecendo o maior número possível de informações, reunindo especialistas, agrupando comunidades, prestando muitas vezes consultorias e serviços adicionais” (FURTADO, 2004, p. 51). Ainda, de acordo com Furtado (2004), o portal vertical foi o modelo escolhido para abordar a temática da Educação no Brasil e o seu surgimento data de 2004, sendo explorado por instituições privadas de educação, ONGs educacionais e por órgãos governamentais.

Os fóruns on-line, foco desta análise, foram gerados no interior de uma formação de professores de Língua Portuguesa em um Portal Educacional, criada e mantida por uma Secretaria de Educação Estadual no sul do Brasil.

Em uma perspectiva dialógica podemos considerar um fórum no contexto educacional como gênero secundário (BAKHTIN, 2016 [1953]), uma vez que surge em meio a situações de uso da língua mais complexas e requer um maior monitoramento e formalidade, dada a necessidade de uso da modalidade escrita da língua, como também da intervenção de iniciativas públicas, privadas etc. Em termos gerais o fórum on-line “está presente nos mais variados sítios, seja nos da esfera jornalística, em que materializa o debate de assuntos contemporâneos, seja na esfera do trabalho etc.” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83), essa incidência de discussões em fóruns é emergente dada a flexibilidade em se discutir temas relevantes em tempo real em ambientes on-line.

Sobre a conceituação de fórum em contexto de EaD, de acordo com Rohling da Silva (2012, p. 82), o gênero fórum surge para cumprir objetivos pretendidos pela instituição proponente, ou seja, em virtude do contexto em que se insere e dos participantes buscam-se soluções ou discussões sobre determinados temas, em outras palavras, os fóruns “tematizam os objetos discursivos propostos pela equipe responsável pela disciplina” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 82). Do ponto de vista da composição, o fórum “se apresenta [...] pela troca de turnos e por uma relação discursiva bem marcada e delimitada pelo papel discursivo-autoral dos interlocutores em dada situação discursiva” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83). Além disso, as interações nos fóruns podem se dar de forma mais ou menos monitorada.

Nas situações interlocutivas em que as interações são menos monitoradas é permitido “aos interlocutores um acesso irrestrito às informações anteriormente postadas” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83), geralmente nessas situações os fóruns são direcionados a um público menor, mais restrito (é o caso dos cursos EaD direcionados a turmas específicas). Já em contextos em que são mais monitorados, há uma incidência maior de participantes, o que implica na escolha de uma ferramenta a ser monitorada por uma equipe (é o caso dos fóruns gerenciados pelas instâncias públicas de ensino que utilizam *softwares* de monitoramento em virtude da quantidade de participantes).

Outra característica relevante do fórum on-line é a similaridade com a mensagem instantânea (MI) (BARTON; LEE, 2015), no sentido estrutural, por diversos fatores tais como: é interativo⁶; é rico em texto gerado pelo usuário; suporta mensagens multimodais; promove novas formas de criatividade, bem como novas oportunidades de aprendizagem (BARTON; LEE, 2015).

6 Em uma perspectiva dialógica todo enunciado é interativo, pois se realiza no interior de uma interação sócio-discursiva, precede de um enunciado anterior e requer uma resposta ativa. Porém, no âmbito das mídias digitais, o termo “interativo” parece referir-se a uma maior possibilidade de materialização dessa resposta ativa dos interlocutores em uma situação de interação específica.

O fórum também apresenta, em comum com as MI, a data e horário das postagens, remetendo à ideia de instantaneidade; nome ou indicação dos participantes e identificação dos tópicos (característica presente em alguns).

Para a presente análise, foram analisados enunciados produzidos em três fóruns on-line em um processo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa (LP), intitulados: “Adaptações cinematográficas”; “HQs e clássicos literários” e “Internetês”, ocorridos em maio e setembro de 2012 e maio de 2013. Esse recorte temporal compreende aos 3 (três) únicos encontros semestrais da disciplina de LP nos fóruns. Os interlocutores nesses enunciados são: professores de LP de uma Rede Estadual de Educação no Sul do Brasil, sujeitos em formação continuada, e profissionais da Secretaria de Educação e Diretoria de Tecnologia, nomeados nesta investigação como Instância Formadora (IF)⁷.

Os três fóruns focalizados, neste capítulo, apresentam as características inerentes a esse gênero, sendo, pois, um espaço em que os interlocutores tomam/ocupam os turnos com objetivo de debater/discutir determinado tema em pauta no grupo.

Os fóruns em análise neste estudo aconteceram especificamente no espaço voltado para educadores, intitulado Hora Atividade Interativa (HAI), por isso há um diálogo de abertura direcionado aos professores no intuito de orientá-los:

a Hora Atividade Interativa (HAI) é realizada para que você, professor de Língua Portuguesa, tenha a possibilidade de debater sobre questões relacionadas à sua disciplina. Organizado por temas de interesse a esta área de conhecimento, esse evento permite, ainda, a reflexão e a troca de ideias e de experiências. A seguir, acesse os materiais e as informações sobre cada tema proposto para a HAI (IF, 2011).

Como podemos observar na imagem a seguir.

Figura 1: Design da HAI de LP no Portal⁸:



Quanto aos aspectos semióticos desse espaço percebemos que este é totalmente direcionado à formação continuada do professor de LP, uma vez que explora temas que fazem parte do dia a dia desse profissional, como também tenta estabelecer um diálogo com este. Além disso, a parte

7 Este capítulo é um recorte de uma pesquisa maior realizada pelo Grupo de Linguística Aplicada (GRUPLA), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CT/Curitiba). No que se refere aos dados, após a realização dos 3 (três) fóruns, a referida Secretaria de Educação publicou todas as discussões. Sendo assim, tratam-se de textos disponíveis nas páginas do Portal há mais de 5 (cinco) anos e de livre acesso, o que não exigiu submissão de projeto de pesquisa em Comitê de Ética. Ainda, assim, foi solicitada a anuência para realização da pesquisa junto à Secretaria, que concedeu a devida autorização.

8 Disponível em: <<https://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=701>>. Acesso em: 28 maio 2020.

introdutória da HAI explicita sobre o modo de organização desses cursos *online* e oferece recursos teórico-metodológicos que irão orientar as discussões. Essa organização é típica desses cursos, buscando produzir uma aproximação a esse cursista.

Quanto aos objetivos de formação, a proposta da IF era proporcionar encontros virtuais a fim de fomentar debates sobre questões relacionadas à educação para as diversas áreas de conhecimento, mas especificamente em LP esses objetivos compreendiam aspectos como: a) proporcionar ao professor um espaço para socializar ideias e experiências; b) estabelecer um canal de comunicação com os professores da Rede Estadual de Ensino; c) estimular o uso dos recursos do Portal; d) fomentar o debate sobre uso de tecnologias; e) possibilitar que um grande número de professores e professoras pudessem compartilhar informações e discutir temas de interesse mútuo simultaneamente.

As interações nos fóruns ocorreram de forma semestral: o primeiro em maio de 2012, o segundo em setembro do mesmo ano e o terceiro em maio de 2013, nas diferentes áreas de conhecimento, abordando temas inerentes a essas áreas. Alguns desses debates foram realizados em dois turnos (manhã e tarde) para abranger as possibilidades de participação, dada a carga horária divergente dos professores da Rede.

Na área de LP, especificamente, esses fóruns compreenderam 3 (três) fóruns que envolviam a tecnologia (em alguns dos temas) sob o viés didático metodológico. Para propiciar uma visão mais panorâmica de como foram organizados os três fóruns, segue uma tabela descritiva:

Tabela 1: Descrição panorâmica dos fóruns:

Dados	Internetês	Adaptações cinematográficas	HQs e clássicos literários
Ano de realização	2012	2012	2013
Data e horários de realização	15 de maio de 2012 (09:48 às 12:15 e das 15:26 às 17:06)	25 de setembro de 2012 (09:44 às 11:40 e das 15:57 às 17:25)	6 de maio de 2013 (10:08 às 13:56)
Turnos	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã
Equipe técnica responsável pela Formação continuada	Técnicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ de Língua Portuguesa da Educação Básica (DEB/SEED). ▪ do <i>Portal Dia a Dia Educação/DITEC/SEED</i> ▪ 25 membros da equipe do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>. 	Técnicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ de Língua Portuguesa da Educação Básica. ▪ do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>. ▪ responsáveis pela página de Língua Portuguesa e de Cinema. 	Técnicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ de Língua Portuguesa da Educação Básica. ▪ do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>. ▪ 4 (quatro) responsáveis pela página de Língua Portuguesa.
Professores participantes nas discussões	Manhã – 158 Tarde – 160	Manhã – 70 Tarde – 57	Manhã – 146
Número de inscritos no geral	Aproximadamente 1.000 professores.	Não há registros.	Aproximadamente 500 a 700 professores.

Fonte: As autoras, 2020.

Com base nos dados expostos na tabela 1 há uma diferença considerável na quantidade de professores participantes nas discussões e no número de acesso dos participantes em geral, uma vez que o *software Coveritlive* possibilita essa interação em tempo real, como também disponibiliza a opção de monitoramento das interações pelas instituições proponentes.

Assim, apesar de o número de acesso ser superior, a quantidade de professores e as interações estabelecidas por estes nos fóruns foram inferiores, dado o gerenciamento feito pela IF. Isso evidencia que por ser uma proposta oficial há um interesse massivo de participação, mas o interesse em participar efetivamente da interação é mais moderado.

Outro ponto relevante sobre os fóruns é que cada um possui tópicos que dão acesso a artigos, teses, dissertações, notícias, sugestões de leitura e vídeos, nomeados pela equipe do Portal. Os títulos de cada material funcionam como *hiperlinks* para que o professor avalie, comente, altere, informe erro, baixe o arquivo em PDF, ou até navegue na página oficial de publicação do conteúdo, todas essas opções sem sair do ambiente do Portal, mesmo navegando em outras páginas, tal como foi visto sobre a proposta das plataformas governamentais, como se pode observar a seguir:

Figura 2: Recursos Didáticos no Portal⁹:



Todos esses recursos apontam para o conceito de Objetos Educacionais Digitais (OED) mencionados pelo Ministério da Educação (MEC) para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2014, conforme explicita o texto oficial a seguir: “4.2.3. Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas *web* e outros elementos” (BRASIL, 2013).

Esses OED passam assim a fazer parte tanto dos materiais dos livros didáticos nas versões *web*, quanto contam como recursos didáticos on-line para realização de cursos, sendo assim, a proposta adotada pela IF para a execução das formações, em que diversos OED subsidiam as discussões nos espaços dos fóruns, como: vídeos, filmes, imagens, artigos, sinopses etc. Dessa forma, a HAI não se resume aos fóruns em si, mas também congrega um conjunto de textos multimodais e hipertextuais que subsidiam toda a discussão e têm em comum os temas dos fóruns. Ao longo das interações esses trabalhos são mencionados/referenciados, principalmente pela IF, instituição que propôs o debate, em formato de hipertexto e abrindo espaço para que o professor navegue nas páginas organizadas para essa finalidade, uma vez que esses materiais, como dito antes, foram selecionados e disponibilizados pela IF.

Assim, um aspecto bem recorrente nos fóruns é o uso de *hiperlinks* para acesso aos materiais disponibilizados por uma equipe de professores técnicos da disciplina de LP, considerados neste estudo como formadores. Tal recurso mostra-se como uma estratégia própria dos portais verticais para assegurar ao usuário todas as informações necessárias em um só lugar, a fim de que este não necessite navegar em outros espaços on-line fora do Portal.

A seguir, apresentamos alguns exemplares de interação nos fóruns a fim de evidenciar seu caráter multissemiótico e modos de interagir.

⁹ Disponível em: <<https://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=700>>. Acesso em: 28 maio 2020.

C1 – IF – Fórum “HQs e clássicos literários”¹⁰

10:51  Equipe SEED: Olá . O site da turma da Mônica é bem interessante: máquinas de quadrinhos. Outro <http://pan.nied.unicamp.br/hq>

C2 – Emanuelle – Fórum “HQs e clássicos literários”

10:51 **Comentário de** , existem sites que proporcionam a criação de HQ's e um dos recursos é inserir textos nos balões. Por exemplo: www.livroegame.com.br

Do ponto de vista do conteúdo, em C1 e C2, tanto a IF como os professores interagem indicando *hiperlinks* sobre os assuntos em pauta, por vezes indicando os recursos dos fóruns, e por outras indicando *sites* que não estão listados nos recursos dos fóruns, mas que incidem na troca de conhecimentos com os outros professores. O recurso de indicar materiais por meio de *hiperlink*, na maior parte das vezes, foi utilizado pela instância oficial e por um número mínimo de professores. A IF utiliza para fazer referência aos materiais ou tirar dúvidas, e alguns professores, para situar/indicar aos demais interlocutores sobre a que assunto/recurso estava se referindo especificamente.

Nesta seção descrevemos, de modo geral, o Portal Educacional, bem como os fóruns de discussão, a seguir, apresentamos a análise mais focal das interações com enfoque nas concepções de linguagem enunciadas pelos participantes das interações.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: O DISCURSO DA “TRADIÇÃO” E O DISCURSO DO “NOVO”

Ao participar de formações, sejam elas iniciais ou continuadas presenciais ou on-line, os professores buscam soluções para questionamentos comuns no seu cotidiano, sobretudo buscar o contato com teorias e metodologias “inovadoras” (KLEIMAN, 2001) que possam resultar em aprimoramento de suas práticas já instituídas.

Nesse sentido, a participação na formação continuada configura-se como, além da demanda oficial, um espaço em que o professor busca ampliar as suas concepções teórico-aplicadas acerca de conteúdos de ensino-aprendizagem e metodologias em sua área de atuação. Além disso, a formação é um espaço para reflexão da prática visando enriquecê-la e aprimorá-la por meio da troca de experiência com seus pares. Da mesma forma, a IF busca apresentar estratégias e propor reflexões que visem orientar os professores quanto aos objetos de ensino-aprendizagem, fomentar propostas metodológicas de forma contextualizada e produtiva.

No contexto dos fóruns, os professores e a IF discutem os conteúdos de ensino-aprendizagem como leitura, produção textual, análise linguística e o trabalho com a literatura. Integrados a esses objetos está uma certa visão de linguagem que subjaz a prática docente.

10 Com vistas à apresentação dos comentários, utilizamos C para enumerar os comentários, como também apresentamos um nome fictício para os interlocutores nos fóruns.

É sabido que dada a base distinta de formação dos professores diferentes são as concepções de língua que subsidiam teórico-metodologicamente a prática desse profissional. Isso se dá, uma vez que cada sujeito-professor percorre um histórico de formação e de vida singular como um todo. Não obstante, a concepção Dialógica da Linguagem no contexto da Linguística Aplicada, “têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980” (RODRIGUES, 2005, p. 153). Desse modo, há quase 4 (quatro) décadas vem se produzindo discussões teóricas de vertente enunciativista, interacionista e variacionista no ensino de línguas.

E, como dito antes, essa perspectiva vem ancorando os documentos oficiais orientadores do ensino-aprendizagem de LP bem como a produção de materiais didáticos.

No entanto, esses discursos de outros lugares (seja a pesquisa acadêmica ou discursos oficiais) encontram, na esfera escolar, os discursos da tradição sobre o que é língua, bem como o que significa “ensinar” língua na escola.

Em um dos fóruns, intitulado “Internetês”, o embate entre concepções de língua se mostrou saliente. O termo “internetês” refere-se a um modo de usar a linguagem por usuários nos espaços virtuais em que se destaca, no estilo da linguagem, a prática de abreviar palavras e expressões. De modo geral, é um neologismo tomado de modo depreciativo, uma vez que promoveria um “desrespeito” à norma padrão. Essa compreensão não considera o contexto sociocomunicativo dos falantes em que o uso de forma abreviada das palavras se dá em virtude de uma interação mais fluida em situações informais de uso da linguagem.

Ao propor um fórum com esse título logo emerge uma série de concepções sobre a língua, que poderíamos tomar como, na antropologia linguística, *ideologias linguísticas*¹¹, concebidas como qualquer “conjunto de crenças acerca da linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação das estruturas e usos percebidos da língua¹²” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193 *apud* WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 57), em que se podem atribuir valores mais ou menos favoráveis sobre tais práticas.

Para uma melhor contextualização da proposta de discussão da IF, a seguir é realizado um detalhamento de alguns recursos didáticos propostos pela equipe a fim de compor o fórum “Internetês”.

Figura 3: Artigo “Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de Língua Materna”, Fórum “Internetês”:

The image shows a screenshot of a forum post. At the top, the title is "Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de Língua Materna" with a "POPULAR" badge. The author is listed as "ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernadete Biasi". The post date is "29/10/2012". The description starts with "A Internet é uma invenção humana incrível que recebeu fortes influências da mistura dos serviços de telefonia com os serviços da informática, originando a telemática. Com isso, parece ser inconteste o fato de que está em sua gênese a vocação para a hibridização, pois as possibilidades combinatórias de linguagens, de gêneros e de estilo parecem ser inesgotáveis nesse ambiente discursivo. Por esta razão, entendemos a Internet como um espaço ou uma esfera de atividade humana, no sentido bakhtiniano do termo, no qual se ambientam inúmeras práticas discursivas singulares." The keywords are "Gênero chat. Práticas discursivas. Linguagem." At the bottom, there are icons for 837 views, 0 bytes, and a URL: "http://www.julioaraujo.com/site/interna/artigos.htm".

11 As pesquisas sobre ideologias linguísticas têm sido proficuas em Linguística Aplicada, no entanto, neste capítulo, nos atemos à concepção de língua sem adentrarmos esse campo.

12 Tradução nossa para “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”.

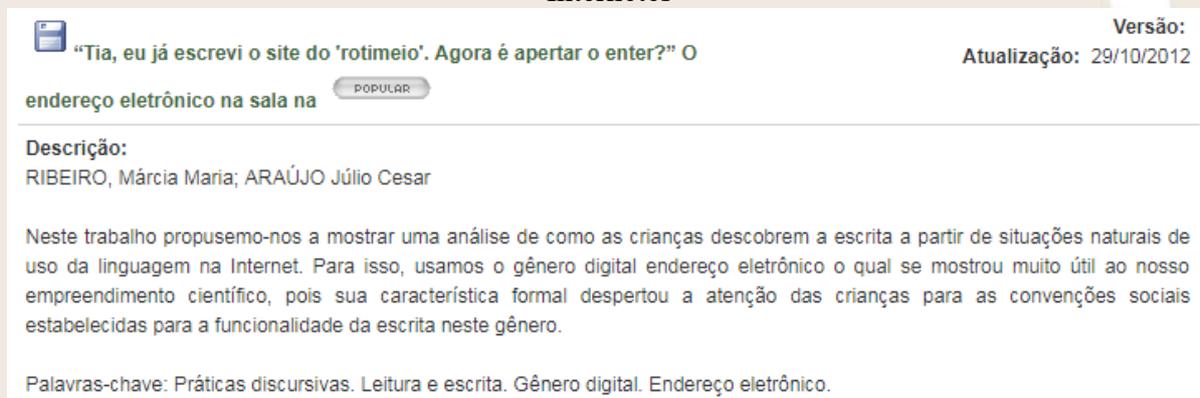
Um dos artigos propostos pela IF para discussão é de autoria de Araújo e Biase-Rodrigues (2007), intitulado: *Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de Língua Materna*. O referido texto discute o conceito de estilo elaborado por Bakhtin, buscando investigar as implicações do estilo na linguagem que permeia o gênero *chat*. Os autores também mencionam a perspectiva sociodiscursiva, conforme exemplifica o trecho:

Numa perspectiva sociodiscursiva (cf. BRONCKART, [1997] 1999), podemos dizer que a atividade de linguagem em sala de aula deve ter em vista a inclusão do aluno na construção do conhecimento e a sua efetiva inserção social, que se funda na apropriação dos mais diversos gêneros e de estratégias de textualização (ARAÚJO; BIASE-RODRIGUES, 2007, p. 2).

Desse modo, o artigo encaminha os professores a uma reflexão do uso linguageiro em chat, considerando as formas típicas nesse gênero, não de um ponto de vista de língua alinhado a um conjunto de normas prescritivas e de uma gramática normativa, mas do ponto de vista da interação e do uso que as pessoas fazem com a linguagem quando estão interagindo em um chat. Nesse espaço interacional, a linguagem mostra-se em um *continuum* entre oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2001).

Outro artigo escolhido para intermediar a discussão no Fórum “Internetês” menciona uma experiência realizada em sala de aula com alunos de ensino fundamental sobre o uso do gênero e-mail, como podemos observar a seguir.

Figura 4: Artigo “Tia, eu já escrevi o site do ‘rotimeio’. Agora é apertar o enter?”, Fórum “Internetês”



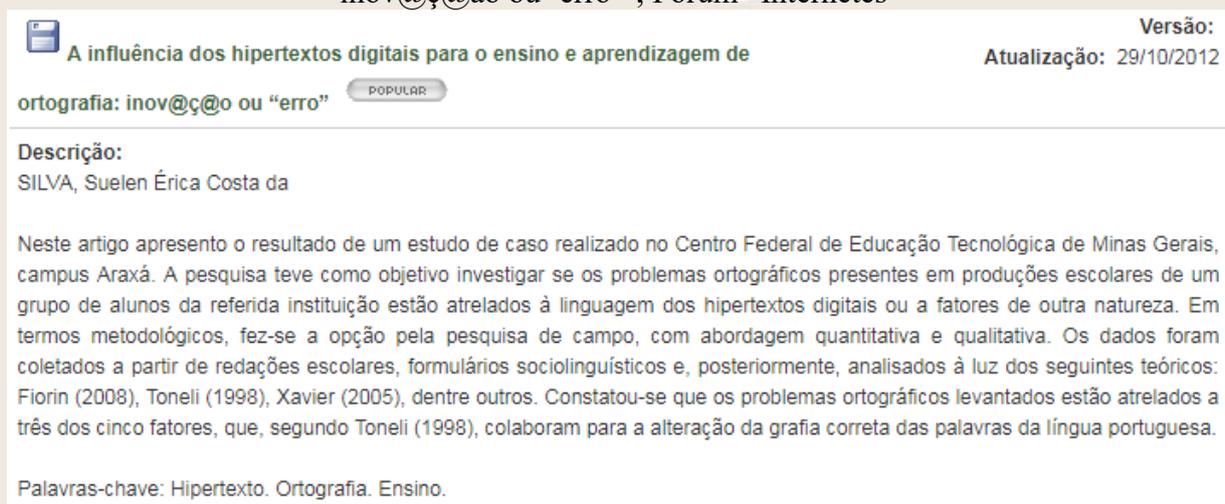
The image shows a screenshot of a forum post. At the top, there is a title bar with a document icon, the title "Tia, eu já escrevi o site do 'rotimeio'. Agora é apertar o enter?" O, and the text "Versão: Atualização: 29/10/2012". Below the title bar, there is a section labeled "endereço eletrônico na sala na" with a "POPULAR" button. The main content area is titled "Descrição:" and contains the text: "RIBEIRO, Márcia Maria; ARAÚJO Júlio Cesar. Neste trabalho propusemo-nos a mostrar uma análise de como as crianças descobrem a escrita a partir de situações naturais de uso da linguagem na Internet. Para isso, usamos o gênero digital endereço eletrônico o qual se mostrou muito útil ao nosso empreendimento científico, pois sua característica formal despertou a atenção das crianças para as convenções sociais estabelecidas para a funcionalidade da escrita neste gênero." At the bottom, there is a "Palavras-chave:" section with the text: "Práticas discursivas. Leitura e escrita. Gênero digital. Endereço eletrônico."

O artigo indicado para discussão (cf. figura 4) divergiu um pouco das discussões anteriores, uma vez que teve como enfoque criar estratégias de uso do e-mail em uma sala de aula com crianças do 1º ano do ensino fundamental, e se propôs mostrar “uma análise de como as crianças descobrem a escrita a partir de situações de uso da linguagem”. Nesse caso, o contexto de produção das situações interlocutivas foi direcionado e criado com fins pedagógicos, sendo assim, a estratégia de trabalho criada para a pesquisa funcionou como um conteúdo que visava o domínio das estratégias de leitura e escrita, tal como evidencia um trecho da conclusão do artigo:

À luz dessa experiência, estamos convencidos de que os gêneros digitais podem dar uma pertinente contribuição para o ensino da produção escrita de crianças em processo de alfabetização, seja porque eles exercem um “fascínio” sobre as crianças que passam por este processo, seja porque elas não só ficam atentas a todas atividades como também sentem cada vez mais a necessidade de aprender a ler e a escrever independentemente do auxílio do professor (RIBEIRO; ARAÚJO, 2007, p.9).

O quinto e último artigo proposto pela IF, intitulado *A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: inovação ou erro*, propõe um estudo de caso à luz da teoria interacionista sociodiscursiva, buscando investigar se os “problemas ortográficos”, nas redações de alunos, ocorrem em virtude das relações nas redes sociais, como observamos a seguir:

Figura 5: Artigo “A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: inov@ç@ao ou ‘erro’”, Fórum “Internetês”



The image shows a screenshot of a forum post. At the top, the title is "A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: inov@ç@ao ou 'erro'", with a "POPULAR" badge. The author is "SILVA, Suelen Érica Costa da". The post date is "29/10/2012". The description states that the author presents the results of a case study from the Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Araxá campus, investigating orthographic errors in school productions. The methodology was field research with quantitative and qualitative approaches. Theoretical references include Fiorin (2008), Toneli (1998), and Xavier (2005). The conclusion is that orthographic errors are related to five factors, with Toneli (1998) highlighting the influence of digital hypertexts. Keywords are "Hipertexto. Ortografia. Ensino."

O estudo apresentado por Silva (2009) evidenciou uma pesquisa de campo em que alunos do Ensino médio deveriam escrever uma mensagem abreviada, simulando uma interação no MSN e, posteriormente, reescrever esse texto em forma de carta informal. Os resultados do estudo apontaram para o que já era esperado,

A origem dos erros ortográficos cometidos nas cartas informais é proveniente de outra natureza, como afirma Tonelli (1998), e a culpa não é da linguagem empregada no MSN de suas hipertextualidades, mas advém do fato de que, nas séries iniciais, a escola não foi capaz de proporcionar aos sujeitos envolvidos na pesquisa o ensino sistemático de algumas das regras da língua. As variações de escrita que levaram os aprendizes a alterar a grafia das palavras, sendo elas: a interferência da oralidade na escrita, violação da forma dicionarizada das palavras e, principalmente, a desconsideração das regras contextuais, são problemas que deveriam ter sido sanados até o final da 4ª série (SILVA, 2009, p.11-12).

Traçando um panorama geral dos artigos acadêmicos tomados como recursos para subsidiar as interações no fórum “Internetês”, podemos dizer que a IF, embora eleja um título do Fórum (Internetês) bastante marcado valorativamente, que encaminha o interlocutor à noção de “erro” e de prescritivismo linguístico, a partir da escolha dos textos assume uma posição orientada pelo discurso acadêmico sobre o tema. Elege textos, nessa formação, que apresentam uma concepção de língua interacional e assumem a noção de gêneros discursivos bem como práticas de linguagem situadas. Assim, apesar de pertencerem a vertentes linguísticas divergentes, como: concepção dialógica da linguagem, interacionismo sociodiscursivo, linguística textual etc. todos os textos apresentam concepções de língua do ponto de vista da interação, uma vez que, desconstruem a ideia sugerida pelo tema do termo “internetês” e consideram que são os contextos de uso específicos que atuam nos modos de materializar a linguagem.

Ao longo dos artigos propostos para a discussão pela IF, há uma desconstrução do próprio título escolhido como tema desse fórum, a saber, “Internetês”, uma vez que colocam em cena a

proposição de que as práticas de letramento nos ambientes on-line são desprestigiadas na esfera escolar e no senso comum, tanto na visão de professores como de pais que costumam dizer que o modo de escrever nos ambientes digitais se sobrepõe à apropriação de uma escrita considerada “correta”. Isso remete a uma outra dualidade discutida por Bakhtin (1998 [1975]) no ensaio sobre *O Discurso no Romance em Questões de Literatura e Estética*, quando afirma que existem forças que atuam na língua, estas podem ser centrípetas, que buscam normatizar e estabilizar a língua, e torná-la homogênea, como se a palavra exprimisse um único sentido; e centrífugas, que buscam mostrar o caráter vivo e dinâmico da língua com seu plurilinguismo social e histórico.

Assim, é possível aventar que o discurso do senso comum sobre a língua atua como força centrípeta, uma vez que tenta normatizar o uso da língua ao propor os “impactos” dos usos linguísticos na web (internetês) em relação à escrita construindo um certo modo de conceber a língua, ou seja, ideologias linguísticas, tomando-a como uma entidade homogênea e imutável.

Já o discurso acadêmico/da pesquisa, por sua vez, atua como força centrífuga ao propor a heterogeneidade da língua como fundante e ao relativizar a noção de internetês e seus “impactos” negativos no uso da escrita “correta”. Não obstante essa posição também caracteriza um modo de construir crenças sobre a língua, seria também uma ideologia linguística, porém, aposta não numa prescrição de usos, mas em um processo de compreensão e descrição dos usos da língua em contextos situados¹³. Em suma, ao trazer esses textos acadêmicos como disparador para a discussão na formação continuada há, de certo modo, uma adesão da IF a essas concepções.

De modo que, passando a tratar da concepção de língua adotada pela IF, especificamente percebemos como regular, nos discursos, uma tendência em considerar a língua como passível de transformação e adaptável às situações de interação interlocutivas. De modo particular, há um direcionamento à discussão acerca da concepção de língua, uma vez que o próprio tema evidencia um contexto de uso desta. O posicionamento da IF, quanto a essa concepção, compreende a noção de língua como construto social, tal qual propõe os textos sugeridos como recursos didáticos, como se observa nos exemplos a seguir.

C3– IF - Fórum “Internetês”

10:22



Equipe SEED: A disseminação da Internet entre as mais diversas camadas da sociedade vem quebrando barreiras geográficas e culturais e criando uma linguagem própria de comunicação. Essa nova forma de expressão escrita, utilizada em sua grande maioria pelos adolescentes, viabilizada pelo computador nas salas de bate-papo como Orkut, Facebook, Messenger, blogs e outros, é conhecida como Internetês.

Professor, você acha que o Internetês é uma ameaça à escrita padrão da Língua Portuguesa?

13 Referimo-nos às abordagens de estudos linguísticos de cunho enunciativos ou discursivos, que estudam a língua como objeto social, histórico e situado e não somente do ponto de vista formal.

C4 – IF - Fórum “Internetês”

10:24



Equipe SEED: Elisangela Leal de Oliveira Mercado, em seu texto *Internetês na Escola: avanço, retrocesso ou diversidade da língua?* afirma “que não precisamos temer o Internetês, pois essa nova linguagem não atinge a estrutura morfológica, sintática ou fonológica da língua, mas sim o seu uso.”

C5 – IF - Fórum “Internetês”

10:25



Equipe SEED: Professores, podemos dizer que o “Internetês” nada mais é do que uma forma de linguagem escrita que surgiu nos meios digitais e virtuais e é utilizada principalmente pelos jovens, com o objetivo de agilizar o tempo e o espaço no que se refere às formas de comunicação na Internet.

C6 – IF - Fórum “Internetês”

10:31



Equipe SEED: Professores, sabemos que a língua é viva e dinâmica e, como tal, não se mantém alheia às transformações culturais de uma sociedades.

Vemos nessa sequência de enunciados da IF uma referência a fatores sócio-histórico-culturais que influenciam no uso da linguagem para isso, há menção aos textos propostos para subsidiar as discussões, ressaltando que essa linguagem é utilizada sobretudo pelos adolescentes nos ambientes on-line. Em C4, a IF insere no seu discurso (oficial) o discurso acadêmico por meio de uma citação literal de uma autora cujo texto não está inserido no fórum, com o intuito de complementar seu posicionamento. Essa citação propõe que esse tipo de escrita não atinge a estrutura da língua, apenas modifica os contextos de uso.

Ao trazer essa visão mais alinhada ao discurso acadêmico, ao mesmo tempo, a IF também convoca os professores a se posicionarem sobre o tema “internetês” como em C3.

Nesse sentido, parece ser proposital a escolha do termo “internetês” para iniciar as discussões no fórum, dada a dualidade que causa em virtude do discurso de senso comum e o discurso acadêmico, conforme já discutido.

Assim, até o final das discussões, apesar de a IF e os professores fazerem referência aos contextos de uso da língua, o termo “internetês” continua sendo utilizado e as discussões finalizam com professores ainda questionando sobre como trabalhar com essa visão, conforme pode ser percebido a seguir.

C7 – Ludmila – Fórum “Internetês”

11:07

Comentário de

Acredito que a internetês é como se fosse uma outra língua e devemos aprendê-la para sabermos interagir online.

C8 – Leonor – Fórum “Internetês”

11:09 **Comentário de**
Por favor professora obrigatoriamente devemos aprender a nossa e o internetês é apenas uma variedade que deve usar socialmente e jamais em sala de aula

Nesses enunciados C7 e C8, as professoras se enunciam a partir da provocação da IF. A professora Ludmila afirma que esse tipo de escrita “é como se fosse uma outra língua”. A professora Leonor, por seu turno, traz uma reação-resposta ao posicionamento da professora Ludmila, afirmando que “*o internetês é apenas uma variedade que deve usar socialmente e jamais em sala de aula*”. Ambas evidenciam uma concepção ancorada numa visão prescritivista que diverge de uma compreensão de língua como interação. Há aqui uma visão de língua como estrutura fixa.

Passando a tratar das concepções evidenciadas pelos professores nas interações, a IF é questionada quanto à preparação para lidar com esse tema.

C9– Professor Bernardo - Fórum “Internetês”

16:03 **Comentário de**
Temos especialistas para resolver ou discutir este problema? A internet faz parte da vida das novas gerações. A escrita é mais resumida. Isso não quer dizer que esteja errada. Com tantas tecnologias, a vida está muito corrida. A linguagem é um código em constante mudança. A língua portuguesa escrita de 1500, não é muito distinta do século XXI.

Em C9, o professor Bernardo questiona se há especialistas preparados para discutir esse tema, uma vez que esse entende a polaridade que gira em torno deste. Nesse sentido, essa é a primeira fala a desafiar a proposição da IF, questionando se há subsídio teórico, de certo modo questionando a proposição. Como também no outro exemplo.

C10– Professora Sandra - Fórum “Internetês”

16:08 **Comentário de**
Não há como não conviver com o internetês, pois os jovens usam muito a internet

A partir desse exemplo (C10), é possível evidenciar assim que durante toda a tarde ainda não se havia chegado a uma compreensão de que esse contexto de uso não deve ser entendido como uma ameaça, e sim como pertencente a um novo espaço de escrita próprio das interações em espaços digitais.

O debate encaminhou-se no sentido de que o professor pode incentivar as práticas situadas de escrita e os contextos distintos de uso da língua, uma vez que

a peculiaridade das *enunciações da vida cotidiana* consiste em que elas, mediante milhares de fios, *entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida* e, ao serem separadas deste, perdem quase por completo seu sentido: quem desconhece seu contexto vital mais próximo não as entenderá (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 80, grifos nossos).

Sob essa perspectiva, parece que é justamente a compreensão do contexto de uso da língua vinculado à situação de interação mais imediata que vai oscilando ao longo do fórum, tendo em vista que vários conceitos se misturam e a IF não dá conta de ressignificá-los.

Assim, no desenrolar das discussões, as concepções de língua enunciadas pelos professores variam, alguns revozeiam a IF, outros defendem o conceito de variação e entendem que a língua é passível de transformação, há alguns que estabelecem a língua padrão como parâmetro para toda comunicação, entendendo a língua como um objeto imutável, homogêneo e fixo.

Desse modo, os professores que revozeiam a IF ao longo das interações mantêm o mesmo posicionamento até o final, seja concordando com outros, parafraseando, relatando experiências positivas, citando materiais com os quais já trabalhou etc.

No entanto, há situações contrárias, em que professores veem a língua como imutável e o “internetês” como uma ameaça à língua “correta”, como nos exemplos que seguem:

C11 – Professora Fernanda – Fórum “Internetês”

10:22 **Comentário de**
Acho que, mesmo o que a internet tenha sua própria escrita jamais deverá substituir nossa linguagem formal que já é tão difícil de ser assimilada pelos alunos

C12 – Professora Fernanda – Fórum “Internetês”

10:56 **Comentário de**
Não consigo utilizar esta linguagem

C13 – Professora Fernanda – Fórum “Internetês”

11:03 **Comentário de**
concordo plenamente, pois se o internauta não dominar sua própria língua...o internetês poderá dominar .

Em C11, C12 e C13 destacamos os comentários da professora Fernanda ao longo das discussões no fórum “Internetês”. A professora defende que esse tipo de linguagem, mesmo que em contexto situado de uso, prejudica a apropriação dos alunos da norma padrão da LP. Ao longo do fórum esses foram os únicos comentários tecidos pela professora, ao que evidencia certa dificuldade em lidar com ambientes on-line. Podemos observar ainda outro exemplo.

C14 – Professora Roberta - Fórum “Internetês”

10:26 **Comentário de**
Será que os alunos têm noção do quanto é prejudicial essa linguagem internetes?



10:37

Comentário de

A linguagem coloquial ajuda muito no dia a dia do aluno, mas ele não pode esquecer da linguagem literária. O que fazer para despertar nesses alunos o gosto pela leitura, já que estamos cheios de tecnologias?

Em C14 e C15, podemos observar uma concepção de língua como estrutura fixa que, de acordo com as ideias de Faraco (2008), apresenta um discurso presente na esfera escolar e no senso comum: o que desconsidera o indivíduo em virtude de uma separação que se faz sobre o que é certo e o que é errado, tendo assim a língua como norma única e invariável. Além disso, essa fala converge com as forças centrípetas que tentam normatizar e unificar a língua, conforme discutido por Bakhtin (1998 [1975]). Esses comentários apontam a dificuldade em lidar com essa realidade no dia a dia da sala de aula e questiona sobre como despertar interesse pela leitura no aluno, “já que estamos cheios de tecnologias”. Assim, além de uma certa visão prescritiva para a língua há uma resistência para com o uso das tecnologias e consideram a tecnologia como uma “ameaça” à língua. Nesse sentido, entendem que as interações dos estudantes em ambientes on-line comprometem a apropriação da língua escrita, embora um dos textos propostos para a discussão no fórum tenha buscado desconstruir essa ideia.

Em suma, esses enunciados mostraram reenunciações discursivas que não são *novas*, mas sim ligadas dialogicamente aos já-ditos (ROHLING DA SILVA, 2012). É possível dizer que essa visão de língua única, enunciada nas interações em tela, ancora-se no discurso da tradição escolar. Concordamos com Rohling da Silva (2012) quando assevera que a força do discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa se ancora na primazia dos estudos gramaticais (de cunho prescritivo e conceitual) no ensino de língua em todo o século XIX e grande parte do século XX. Nesse período, o ensino pautou-se em uma perspectiva de ensino de gramática, baseada em uma única modalidade da língua portuguesa, conforme historiciza Soares (2002). Segundo Faraco (2008, p. 185), “[...] tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o ensino de português com o ensino da gramática”. Por muito tempo a concepção de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina escolar de LP embasou-se em uma perspectiva gramatical, sobretudo, em uma gramática prescritiva e conceitual centrada fortemente em uma abordagem metalinguística, como problematizado nas pesquisas na área do ensino e aprendizagem de língua materna (BRITTO, 1997; GERALDI, 1984; 2002 [1991]; SOARES, 2002).

Sobre a noção de norma-padrão tão enunciada pelos participantes, vale resgatar esse conceito. Para Faraco (2008, p. 171), a norma-padrão (de cunho prescritivo) como um “construto idealizado, uma codificação taxonômica de formas tomadas como um modelo linguístico ideal”, sendo, pois, “uma norma-padrão impraticável e disfuncional.” (FARACO, 2008, p. 172-173). Segundo o autor, “essa norma tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e de discriminação sociocultural” (FARACO, 2008, p. 172), pois se constitui como uma manifestação das forças centrípetas da língua (BAKHTIN, 1998 [1975]), que atuam na construção de uma língua única/homogênea.

A partir dessa diferenciação proposta por Faraco, podemos inferir que, de certo modo, os participantes do fórum reenunciam a noção de língua como variação, mas ainda não percebem a diferença conceitual (e ideológica) entre a norma-padrão, de caráter abstrato e prescritivo, e as variedades cultas, fenômenos linguísticos reais e que são as variedades de que tratam os estudos linguísticos.

Ecoam no discurso dos participantes alguns já-ditos assentados no discurso da língua única/homogênea/fixa, que se misturam com a concepção de língua como interação e heterogênea que lhes é apresentada na formação e em outros discursos como o do livro didático, por exemplo.

Ademais, ao longo das interações no fórum, não foi somente a professora Roberta que evidenciou um discurso do senso comum e questionou a proposta do fórum. Até mesmo professores que concordam com a IF sobre a concepção de língua do ponto de vista da interação, quando questionados sobre o trabalho em sala de aula, dizem ter dificuldade em trabalhar o tema, ou seja, não é apenas uma divergência na concepção de língua, mas também uma problemática no tocante aos aspectos teórico-metodológicos.

Há ainda outras dificuldades apresentadas ao longo das discussões, pois alguns professores confundem a noção de gêneros com o termo “internetês”, dado o revozeamento do discurso do outro, outros professores passam a usar a mesma nomenclatura, como podemos observar a seguir.

C16– Professora Marcela – Fórum “Internetês”

10:24 **Comentário de**
Não acredito que seja uma ameaça, mas sim uma nova ou um novo genero textual que deve ser aproveitado.

C17– Professora Telma Bastos - Fórum “Internetês”

10:27 **Comentário de**
Nosso papel é mostrar a "hora certa de usar". Afinal, são tantos os gêneros e com tantas peculiaridades... Acredito ser o internetês mais um deles.



C18 – Professora Letícia Santos - Fórum “Internetês”

16:05 **Comentário de**
Concordo com _____, quando ele afirma que a internet está acrescentando, somando ao nosso conhecimento. É claro que o internetês influencia na escrita em sala de aula. Porém, cabe ao professor saber trabalhar com os alunos convencendo-os de que a linguagem é como nossa roupa: devemos fazer o uso adequado desse gênero, conforme a ocasião e o interlocutor da interação.

C19 – Professora Joana Dantas - Fórum “Internetês”

10:29 **Comentário de**
Acredito que a leitura de livros permite que a norma culta se difunda e a internetês é mais um recurso a ser explorado como gênero textual tecnológico.

Em C16, a professora sugere que o termo “internetês” seja definido como: “*mais um recurso a ser explorado como gênero textual tecnológico*”. Aqui observamos uma inconsistência teórica tanto na noção de gênero quanto na de tecnologia. Em outras palavras, a professora Joana entende a concepção de língua como norma culta, entende o termo “internetês” como gênero e o classifica como gênero textual tecnológico.

Essa sequência evidencia uma confusão terminológica e conceitual no que tange aos gêneros discursivos e à língua. E não houve por parte da IF uma recondução da discussão do ponto de vista teórico-metodológico a fim de elucidar/problematizar essas compreensões conceituais que incidem na prática docente. O fórum finaliza sem uma definição/síntese mais concreta e sem uma orientação metodológica mais específica sobre o trabalho didático no tocante ao tema do fórum. Nos fóruns realizados posteriormente, a saber, “Adaptações cinematográficas” e “HQs e clássicos literários”, observamos que a postura da IF é de indicar os recursos (textos) disponíveis via links, mas não produz uma discussão pontual sobre os temas. O que podemos aventar é que a IF parece não ouvir, de forma mais sensível, o que os professores estão dizendo. Ela não compreende que essa insistência dos professores em reenunciar o discurso sobre a diversidade de teorias na prática do professor (discurso do diferente/do novo) é um discurso já-dito. A IF não problematiza, não questiona/refuta essa forma de conceber a linguagem ancorada numa tradição escolar de ensino de língua e a sua implicação na atuação docente. Embora responda aos participantes, a resposta-ativa se dá na superfície da questão, de modo burocrático e conteudista, e não chega a problematizar o discurso já-dito, que compõe os enunciados dos professores e que as impede de observar o discurso teórico proposto no fórum.

De modo geral, observamos nos demais fóruns, que parece haver um jogo retórico em que os sujeitos não se mostram implicados na escuta do outro. Professores parecem não ouvir o discurso teórico, ou seja, não o assimila; e a IF, por sua vez, também não ouve os professores, não observa/problematiza o discurso que orienta os professores. Os professores, por seu turno, diante de uma não escuta, acabam dando suporte teórico-metodológico uns aos outros e dialogando entre os pares.

Por fim, nesse fórum aqui focalizado, a IF dialoga com os professores, mas não consegue dar conta das inúmeras dúvidas que emergem, uma vez que os professores apresentam dificuldades sobre o trabalho em sala de aula no que tange a esse tema, tanto os que enunciam uma concepção de língua como interação quanto os que continuaram a entender língua como uma norma prescritiva.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste capítulo, focalizamos as concepções de linguagem enunciadas pelos participantes de uma formação continuada de professores de LP em fóruns de discussão on-line em um Portal Educacional. Essa análise nos leva a duas considerações, uma mais ampla sobre o processo de formação continuada de professores e outra, mais pontual, sobre o objeto em foco – as concepções de linguagem.

No que tange à formação, observamos alguns resquícios do perfil de formação continuada de professores de LP marcado pelos processos históricos da própria disciplina. Isso tem relação com o que afirma Magalhães no tocante ao que os cursos geralmente oferecem:

ao aluno-professor um “pacote” de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão de mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificadas. Em decorrência, percebe-se uma grande mudança no discurso do aluno-professor, que passa a acreditar em novos conhecimentos, sem apresentar, contudo, mudanças na sua prática

(MAGALHÃES, 2001, p.242).

Nesse sentido, o professor em processo de formação dificilmente consegue alterar a sua prática uma vez que, mesmo acometido por um discurso de novidade, as formações oferecidas não conseguem dar conta de uma base sólida capaz de proporcionar uma experiência desde os aspectos teóricos aos práticos bem fundamentados.

Sendo assim, as dificuldades evidenciadas ao longo da análise dos dados não só abrangem a noção de língua, estas são apenas a “ponta do *iceberg*”, há outras questões envolvidas, como: preparação adequada para inserção e participação dos professores nesses espaços interacionais, mobilização de políticas públicas que visem não só responder oficialmente a uma demanda de carga horária do professorado, mas que, de fato, hajam formações continuadas on-line que visem auscultar e dialogar com os professores e atender às demandas de seu cotidiano na prática profissional.

Sobre a análise mais focal no que tange às concepções de língua, a investigação evidenciou uma prevalência para uma concepção prescritivista de língua. Esse dado nos leva a refletir que tal discurso tão presente na esfera escolar leva a uma ideia equivocada de que o ensino de gramática normativa possibilita o acesso às variedades cultas da língua. Concordamos com Faraco (2008), quando advoga que o acesso a essas variedades cultas não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas. O domínio das variedades ditas cultas se dá pela inserção dos sujeitos nas práticas socioculturais em que essas variedades são praticadas pelos falantes. Assim, observamos que conceitos científicos sobre a língua são “ainda de fácil assimilação porque continuamos assombrados pela norma-padrão escrita fixada no século XIX, pela violência simbólica que a acompanha e pelo temor histórico de uma suposta ‘desagregação’ da língua e do país.” (FARACO, 2008, p. 175).

Com esta análise, o objetivo não é culpabilizar professores nem IF por tais reenunciações discursivas, e sim destacar que, na ordem discursiva, o *peso* do discurso da tradição é muito forte (ROHLING DA SILVA, 2012); nossa intenção é mostrar como o discurso teórico (o da novidade) – nesse caso, o da língua como interação, na sua condição de variação e heterogeneidade inerente –, constitui-se sobre discursos já sedimentados, que *parasitam* esse novo discurso (ROHLING DA SILVA, 2012). Em suma, muitas vezes, é o discurso da língua única que está orientando/balizando o discurso dos professores, muito embora tematizem a noção de língua como um conjunto de variedades ou como um construto produzido em um processo interacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, Júlio César (Org). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1953].

BAKHTIN, Mikhail M.; [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2006 [1929].

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD/2015, de 01 de 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Quinta versão homologada. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009 [2003].

FURTADO, I. P. D. **Portal ou Porteira?** Os Professores e uma experiência de integração da Internet no Ensino Fundamental por meio de um Portal Educativo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, 2004.

GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1991].

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.239-260.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de formação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 239-260.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin e os estudos da comunicação**. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-34.

RIBEIRO, Márcia Maria; ARAÚJO, Julio César. Tia, eu já escrevi o site do ‘rotimeio’. Agora é só apertar o enter?: O endereço eletrônico na sala de aula. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.165-178.

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

ROHLING DA SILVA, N. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

ROJO, R. H. R. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Suelen; Érica Costa da. **A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: inov@ç@o ou “erro”**. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. Belo Horizonte, MG. Anais. 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/a_influencia_dos_hipertextos_digitais_para_ensino.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

SOARES, Magda. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177. TARDIF, L. M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

WOOLARD, K. A; SCHIEFFELIN, B. **Language Ideology**. Annual Review of Anthropology. v.23, p.55-82. 1994.

O EIXO LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: OS DESEAFIOS DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS DE UM LIVRO DIDÁTICO DO PNLD – EF

Patrícia de Souza Martins (Colégio Pedro II-RJ/PIPGLA-UFRJ)

RESUMO: Um dos maiores desafios contemporâneos para o/a professor/a é alinhar as perspectivas teóricas refratadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – com as práticas engendradas em sala de aula. No que se refere à leitura dos textos presentes em livros didáticos do PNLD – EF do componente curricular língua inglesa, ideologias já cristalizadas sobre leitura como uma das quatro habilidades desenvolvidas no ensino de inglês adicionam um grau de complexidade maior a esse desafio. Este artigo visa, portanto, a (re)pensar caminhos possíveis para se construir sentidos que emergem no processo de interação social entre o/a leitor/a e o texto em uma sequência didática extraída de uma obra aprovada no PNLD 2020. Por entender que quaisquer textos, incluindo os dos livros didáticos, devem ser concebidos como enunciados concretos e que o “Eu”-leitor se constitui como sujeito na alteridade, fundamento-me no conceito de dialogismo, elemento central da Arquitetônica do Círculo de Bakhtin, para balizar a discussão aqui desenvolvida. Isso posto, proponho uma abordagem de leitura, por meio da qual a compreensão dos diversos gêneros que circulam nos mais variados campos da atividade humana seja pautada pela concepção da responsividade enunciativa. Desse modo, este trabalho busca uma articulação entre prática e teoria, a fim de contribuir para o planejamento, à luz da engrenagem conceitual do Círculo, de futuras atividades de leitura compreendidas como práticas situadas.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato, que se comporta “como se eu não existisse” [*kak esli by menja ne bylo*]; e tal conceito de ser, que é indiferente ao fato, para mim central, da minha encarnação concreta e singular no existir (aí estou também eu), não pode, por princípio, acrescentar nada a ele, já que este mundo teórico permanece igual e idêntico a si mesmo no próprio sentido e significado, exista eu ou não; ele não pode oferecer nenhum critério para minha vida como agir [*postuplenie*] responsável, não pode fornecer nenhum critério para a vida da práxis, para a vida do ato, porque *nele eu não vivo* e se fosse tal mundo o único, eu não existiria. (BAKHTIN, 2017 [1919-1921], p. 52 [grifo do autor]).

Dentre os desafios de ser professor/a, um dos que mais geram discussões é o distanciamento entre teoria e prática. Esse descompasso se amplia quando documentos oficiais e currículos das instituições de ensino dialogam com conceitos e princípios que parecem muito distantes da experiência singular dos/das participantes da prática pedagógica. Não é raro, portanto, o embate discursivo entre os desesperançados, que julgam que a educação está fadada ao fracasso, e aqueles otimistas utópicos que propõem caminhos mirabolantes para salvar a educação.

Outro desafio é superar construtos ideológicos como, por exemplo, “inglês não se aprende na escola” ou “no ENEM, as questões de inglês são apenas umas perguntinhas sobre o texto”. Ideologias cristalizadas como essas contribuem para abalar o prestígio do componente curricular *língua inglesa*, fazendo com que professores/as optem por tentativas – frequentemente frustradas – de desenvolver as quatro habilidades¹ ou que se conformem em seguir as atividades exatamente como são apresentadas nas unidades do livro didático.

Discutir todas essas questões no espaço que me é dado neste capítulo seria impossível; por isso, opto por problematizar um desses embates ideológicos que diz respeito a como se criar inteligibilidade sobre os pressupostos teóricos que norteiam o componente curricular língua inglesa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no âmbito do nível fundamental de ensino – EF, e o chão da sala de aula. Meu foco é a interlocução entre os enunciados do eixo *Leitura* da BNCC e as práticas de leitura de textos em um livro do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Considerando que tudo que é ideológico possui significação sónica², conduzirei a reflexão a partir da perspectiva da filosofia da linguagem postulada pelos estudiosos russos Bakhtin, Medviédev e Volóchinov que, junto com outros teóricos, ficaram conhecidos como o Círculo de Bakhtin.

O objetivo da reflexão é, portanto, sugerir uma proposta de abordagem que leve em conta a linguagem como enunciado concreto e único. Essa concepção de linguagem parte da premissa de que os sentidos são construídos na interação discursiva entre sujeitos socioideologicamente situados no mundo real do ato. Na concepção de Bakhtin (2016 [1952-1953], p.16), “a língua passa a

¹ *Listening, Reading, Speaking e Writing*. Compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.

² Significação do signo. Para o Círculo, “[o] signo é a realidade material da ideologia. Os objetos que chamam a atenção da sociedade entram no mundo da ideologia, se formam e se fixam nele, tornando-se signos ideológicos ao adquirirem uma ênfase social. A realidade que se torna objeto do signo constitui o seu tema. Uma vez que as diferentes classes sociais compartilham os mesmos signos, neles se cruzam ênfases multidirecionadas e portanto um signo se torna o palco da luta de classes. O signo pode tanto refletir quanto distorcer a realidade. (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p. 366-367).

integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Volóchinov (2017 [1929]) também estabelece essa relação entre linguagem e sociedade ao sublinhar que

a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto psicofisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua-discurso (linguagem)³ (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 145 [grifo do autor]).

Nos estudos do Círculo de Bakhtin, os fenômenos ideológicos estão imbricados nos enunciados e, por isso, os signos, constituídos materialmente por sons, cores, palavras, devem ser estudados de acordo com o uso social que lhes é atribuído por sujeitos que interagem em uma comunicação discursiva⁴ situada historicamente. E como o material sóico que proponho analisar neste capítulo são textos publicados em uma sequência didática de uma obra do PNLD do EF, organizo o capítulo em três partes, a saber: (i) na primeira seção, desenvolvo o aparato teórico-conceitual da Arquitetônica do Mundo Real do Ato, com ênfase na peculiaridade ativa, responsiva e socioideológica do enunciado; (ii) na seção seguinte, analiso enunciados da esfera das políticas educacionais representada pela BNCC; (iii) na terceira seção, proponho uma reflexão sobre os enunciados das atividades de leitura da sequência didática e aponto possibilidades para uma abordagem em que o mundo teórico dialogue com a vida da práxis e (iv) termino, apresentando conclusões (in)acabadas à espera de atitudes responsivas.

O ENUNCIADO COMO ATO CONCRETO E RESPONSÁVEL: A ARQUITETÔNICA DO MUNDO REAL DO ATO

O pensamento do Círculo de Bakhtin destaca-se pela importante contribuição aos estudos da linguagem. As primeiras obras do Círculo, nos anos 1920, apontavam para a necessidade de se repensar a linguagem enquanto objeto de estudo, uma vez que os pressupostos da linguística e da filologia da época eram considerados insuficientes para descrever os usos da linguagem atrelados aos diversos campos da atividade humana.

Para o Círculo, nem o subjetivismo individualista (a fala como psiquismo individual) nem o objetivismo abstrato (a língua enquanto sistema de estruturas fixas e neutras) conseguiam abarcar a plenitude e a complexidade do conceito de enunciado real e concreto com o qual eles operavam. Essa inadequação teórica é atribuída ao fato de que

o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p.16).

As críticas ao formalismo e uma influência marxista em seus ensaios – notadamente nos de Volóchinov e de Medviédev – conferem às ideias do Círculo o que Souza (1999) aponta como uma Teoria do Enunciado Concreto. Epistemologicamente, essas reflexões dos teóricos russos

³ *iazik-rietch.*

⁴ *rietchevóie obschênie.*

contribuíram para que uma Sociologia do Discurso emergisse como um campo de investigação da natureza social da linguagem, uma vez que “a língua não é, de modo algum, um produto morto, petrificado da vida social: ela movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 267). Esse movimento contínuo confere à teoria do enunciado concreto uma característica de (in)acabamento, pois essa concepção enunciativa-discursiva da linguagem “não se encontra pronta e acabada numa determinada obra, num determinado texto: os sentidos e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas” (BRAIT; MELO, 2007, p. 65).

Nessa acepção sociológica do discurso, qualquer enunciado concreto é um ato social, pois ele é impregnado pela atmosfera axiológica de uma realidade social. Entender a concepção de ato como o agir humano, definido por Sobral (2007, p. 13) como “ação situada a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada”, é fundamental para a adoção de uma abordagem de leitura pautada pela compreensão de que a linguagem em uso é um fenômeno dialógico. Esse entendimento que orienta a filosofia da linguagem do Círculo foi introduzido por Bakhtin, em seu ensaio *Para uma Filosofia do Ato Responsável* – PFAR (2017 [1919-1921]), ao argumentar que o *ato*

– considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto contedístico, seja na sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente um contexto único, mas também o único contexto concreto, o contexto último, com o qual relaciona tanto o seu sentido assim como o seu fato, em que procura realizar responsabilmente a verdade⁵ única, seja do fato seja do sentido, na sua unidade concreta. Por isso é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade (BAKHTIN, (2017 [1919-1921], p. 79).

Ao desenvolver o conceito de ato, Bakhtin (2017 [1919-1921]) discute a noção do *ato responsável*, enfatizando que toda ação situada é orientada para o “Outro”. O ato discursivo ou enunciado “organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação.” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], n.p.⁶). Essa orientação para o “Outro” pressupõe considerar a existência de uma “inter-relação sócio-hierárquica” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 280) do auditório, determinando as diferentes formas pelas quais o enunciado se realiza. O poder que a posição social do “Outro” exerce sobre o enunciado – a dependência do enunciado em relação ao auditório – foi conceituado por Volóchinov (2019 [1930], p. 280) como *orientação social*. É a orientação social que, aliada à situação social, determina o estilo e as construções composicionais do enunciado. E essas orientações são sempre valoradas.

Outro elemento constitutivo da teoria do enunciado concreto é a orientação valorativa a que Medviédev (2016 [1928]) conceitua como *avaliação social*. Esse conceito é proposto pelo autor a partir de seus estudos que visavam, junto com os trabalhos de outros membros do Círculo, notadamente os de Volóchinov, à elaboração de uma *Ciência das Ideologias* baseada no método sociológico marxista. Não interessava ao Círculo estudar os significados fixos do dicionário ou as regras gramaticais das palavras, mas sim as orientações sociais de cada campo da criação ideológica. Em seus estudos da linguagem, a ideologia não é considerada um produto individual de

⁵ *Pravda*.

⁶ Posição Kindle 4707.

um homem isolado; a criação ideológica e a compreensão desses produtos ideológicos se realizam somente no processo da comunicação social, na relação de alteridade do “Eu”-Sujeito histórico e socioideológico com o “Outro”. Desse modo, é a *avaliação social*, enquanto unidade de análise, que indica o caráter sógnico do enunciado, uma vez que

ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles. Existem *as avaliações mais estáveis e profundas* que são determinadas pela situação econômica de uma classe em dada época de sua existência. É como se formulassem, nessas avaliações, as grandes tarefas históricas de uma época inteira da vida de um dado grupo social. Outras *avaliações* estão *relacionadas aos fenômenos mais próximos e de curta duração da vida social* e, finalmente, com o tema do dia, da hora, do instante. Todas essas avaliações penetram-se mutuamente e estão ligadas de forma dialética. (Medviédev 2016 [1928], n.p.⁷ [grifo meu]).

Com relação a essa acepção de *avaliação social*, é importante destacar que, embora usem terminologias diferentes, Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2019 [1930]) consideram a existência de dois níveis ideológicos. Na avaliação social, há avaliações relacionadas aos fenômenos mais próximos e de curta duração da vida social que são conceituadas por Volóchinov (2019 [1930], p. 99) como *ideologias do cotidiano*. Elas se apresentam em duas camadas: a inferior, as ideologias do dia a dia, e a superior, inserida em esferas ideológicas de um determinado campo de atividade. Há também as avaliações mais estáveis e profundas, classificadas por Volóchinov (2019 [1930], p. 215) como *sistemas ideologicamente formados*. Eles se constituem à medida que as ideologias do cotidiano superiores se cristalizam, tornando-se, assim, a ideologia oficial organizada. Os sistemas ideologicamente formados ocupam seu espaço por meio de um processo de relação/luta de classes, em que os sistemas ideológicos que se tornam oficiais (a moral, arte, a literatura, a ciência, etc.) são aqueles cujas forças exercem poder sobre a base econômica da sociedade.

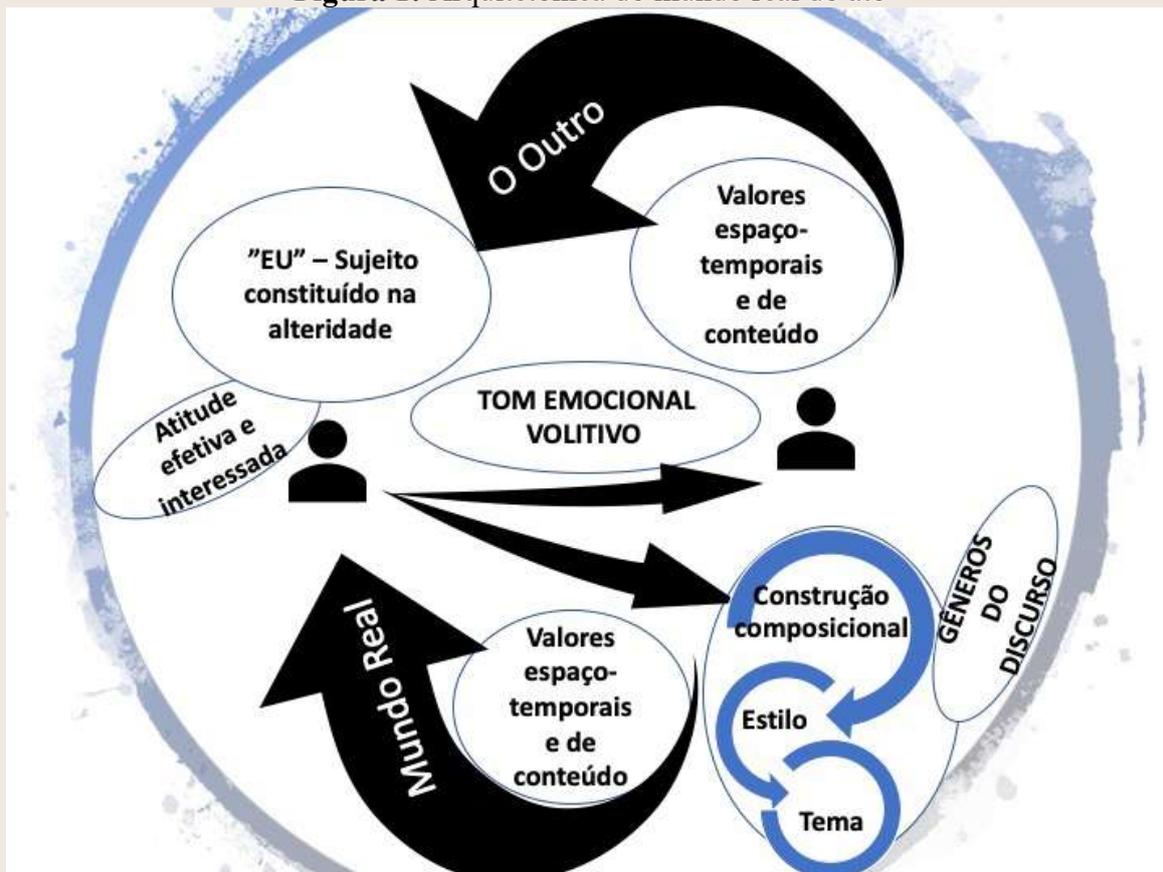
Os fundamentos da ciência das ideologias são explicitamente pautados pela teoria marxista que, em uma definição bem simples, defende uma relação de causalidade entre superestrutura (funções sociais e ideologias produzidas pelos campos representativos das classes sociais) e a estrutura (a base econômica) da sociedade. Em seus estudos da linguagem, Volóchinov (2019 [1930]) questiona essa causalidade mecânica – a forma dialética pela qual as bases determinam as ideologias –, justificando que a relação não é tão simples assim. O autor delinea o princípio dialógico do Círculo ao afirmar que a essência do problema da correlação entre a base e as superestruturas “se reduz a *como* a existência real (a base) determina o signo, e *como* o signo reflete e refrata a existência em formação.” (VOLÓCHINOV (2019 [1930] p. 106 [grifo do autor])). Dessa forma,

qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929] p. 91 [grifos do autor]).

⁷ Posição Kindle 4739.

É, portanto, na inter-relação do “Eu”- sujeito com o “Outro” que ocorrem os embates ideológicos e é nesse processo que os sentidos dos enunciados são construídos. Desse entendimento resulta o conceito fundamental do pensamento do Círculo de Bakhtin: o *dialogismo*. O conceito permeia todos os elementos constitutivos do enunciado concreto que se organizam em uma interação orgânica denominada por Bakhtin (2017 [1919-1921]) como *Arquitetônica do Mundo Real do Ato*, conforme ilustrada na figura 1, a seguir. É relevante ressaltar que optei por manter a terminologia usada por Bakhtin em **PFAR**, por ser esse o ensaio em que o conceito de arquitetura é detalhadamente desenvolvido pelo autor.

Figura 1: Arquitetônica do mundo real do ato



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Bakhtin (2017[1919-1921]).

Na arquitetura do mundo real do ato esquematizada na figura 1, podemos observar que o sentido do enunciado é considerado concreto e único se levarmos em consideração o todo representado pelo círculo maior. O sentido do ato social é construído na relação orgânica entre o “Eu”-Sujeito situado histórica e socioideologicamente e o “Outro”, cujos valores (avaliações sociais ou ideologias) são mobilizados naquele tempo e espaço em que o ato social se realiza. Os valores do mundo real inerentes à situação social também são convocados. Isso posto, pautada pela noção de totalidade e completude do enunciado concreto, a arquitetura bakhtiniana pode ser compreendida de duas formas:

Por um lado, a arquitetura é um conceito sistematizador superior que engloba todas as categorias filosóficas bakhtinianas de compreensão de mundo, isto é, a composição da malha conceitual da teoria. Por outro, ela compreende a organização do sentido no todo englobante de um enunciado concreto que é realizado num ato responsável, enquanto potência no ser único e sempre em relação de interação com o outro, com a esfera ideológica, num determinado

tempo-espaço. Nos dois casos, a arquitetônica deve ser pensada em relação ao todo da cultura, com parâmetros éticos e estéticos e que se realizam nas práticas sociais interativas/discursivas. A arquitetônica organiza o sentido do objeto estético, seja ele um objeto de arte ou qualquer outro gênero discursivo da comunicação humana (QUEIROZ, 2017, p. 639).

Essa arquitetônica sistematizadora (ROJO; MELO, 2017, p. 1280) que engloba as categorias filosóficas de Bakhtin e os conceitos do enunciado concreto e responsivo parte do princípio de que o sentido real (*pravda*) não é imanente ao texto: ele se constrói em uma relação dialógica com o “Outro”. Destarte,

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. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão.

Desse modo, cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. *Toda compreensão é dialógica.* (VOLÓCHINOV 2017 [1929], p. 232 [grifo do autor]).

O enunciado grifado na citação ancora as discussões conduzidas nesta seção. Orientada epistemologicamente pela perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, busquei entrelaçar o pensamento de seus principais expoentes – Bakhtin, Volóchinov e Medviédév – de modo que os pressupostos que alicerçam a arquitetura do enunciado concreto fossem organizados e sistematizados, sem, entretanto, a pretensão de dar conta de toda a sua complexidade. Por limitação de tempo e espaço, não debrucei aqui sobre todos os elementos da arquitetônica do mundo real do ato.

Destacarei na próxima seção, os conceitos da arquitetônica de Bakhtin, concebidos como unidades de análise, para criar inteligibilidade sobre os enunciados da BNCC, documento oficial que normatiza a base curricular da educação básica brasileira. O foco da argumentação serão as avaliações sociais/ideologias refletidas e refratadas no componente curricular língua inglesa, tendo em vista os princípios da filosofia da linguagem do Círculo. A interlocução será feita entre o eixo *Leitura* e os principais conceitos que balizam as relações dialógicas entre o “Eu”- leitor e o texto.

O EIXO *LEITURA* NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA DA BNCC

Início a seção sublinhando a relevância da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin para o ensino de inglês, especialmente no que se refere ao trabalho com textos escritos. A primeira justificativa que trago para reflexão é o enunciado extraído do primeiro parágrafo da seção 4.1.4, correspondente à introdução do componente curricular língua inglesa na BNCC. Esse enunciado estabelece que o tratamento dado ao componente curricular “prioriza o foco **da função social e política do inglês**” (BNCC, 2018, p. 241 [grifo dos autores]). Embora não haja, no documento, um debate amplo sobre a concepção de educação linguística, a língua inglesa é apresentada, enquanto objeto de ensino, como um instrumental potente para agenciamento crítico e cidadania ativa.

Mais adiante, ao justificar o tratamento do inglês como *língua franca*⁸, a BNCC se refere novamente à perspectiva crítica de educação linguística, acrescentando uma orientação voltada para a interculturalidade. Nesse entendimento, a língua inglesa propicia a interação social em um mundo globalizado e plural. No excerto a seguir, encontram-se os fios ideológicos que nos permitem compreender que a argumentação sobre educação linguística tem como princípio a linguagem como um ato social e não como o estudo de estruturas ou memorização de vocabulário. Isso porque aprender a língua inglesa

propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BNCC, 2018, p. 241).

As avaliações sociais refletidas e refratadas no enunciado do excerto citado exigem um escrutínio acerca das formações ideológicas sobre o que significa ensinar inglês no Brasil. Para analisar esse enunciado em toda sua completude e concretude, o primeiro passo é situar historicamente o “Eu” – sujeito da arquitetônica e sua orientação social. A BNCC é um gênero que circula na esfera educacional e, por ser uma base curricular, sua elaboração depende de conhecimentos específicos dos/as educadores. Dessa forma, o “Eu”- sujeito ativo e responsivo deve ser considerado não como um indivíduo, mas como um conjunto de vozes⁹ representado por: (i) professores/as de ensino superior da área das Letras¹⁰; (ii) pesquisadores/as que estudam a(s) linguagem(ns) e (iii) professores/as da educação básica que participaram das consultas públicas sobre as versões preliminares do documento.

Como o “Eu” – sujeito é constituído na alteridade, faz-se necessário situar a quem esse conjunto de vozes se dirige na arquitetônica do enunciado analisado. Considerando a BNCC um documento que normatiza as propostas curriculares da educação básica, o auditório dessa situação social pode, igualmente, ser compreendido como um conjunto de vozes: (i) professores/as que estão na sala de aula ou em cargos de gestão da educação básica, (ii) representantes do Ministério da Educação responsáveis por editais e pareceres e (iii) profissionais que fazem parte do mercado editorial. Nessa situação social, as relações de classe estão inseridas na dimensão dos sistemas ideológicos das esferas acadêmica/científica, escolar, governamental e do mercado editorial. E essas relações, são de modo algum, ideologicamente pacíficas.

⁸ No texto da BNCC (2018), ao abordar o inglês como *língua franca*, diversos conceitos são usados para definir o termo, sem atribuir-lhes a autoria. E, dentre as diferentes conceituações, há uma inclinação ao uso da noção de Inglês como Língua Franca (ILF) operando na defesa da ideia de variação linguística (em oposição à padronização e proficiência).

⁹ Seria interessante desenvolver nessa análise o conceito de heterodiscurso (em algumas traduções, heteroglossia) devido à presença de diferentes vozes (professores/as da rede básica e de universidades, secretários/as de educação estaduais e municipais, dentre outros) na construção do enunciado. Contudo, esse aprofundamento, embora consoante com a perspectiva dialógica, fugiria da proposta do capítulo.

¹⁰ Uso o termo de forma abrangente para me referir à área de Formação de Professores – habilitação língua e literatura inglesa –, Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada.

Nessa relação do “Eu” – sujeito com o “Outro”, o juízo de valor relacionado ao estudo da língua inglesa é resultado do embate ideológico entre os/as elaboradores/as do documento (que travaram suas próprias batalhas ideológicas sobre concepções de língua(gens) e de educação linguística) e o seu auditório. Como são as avaliações sociais que determinam as escolhas do tema ou conteúdo, das construções composicionais e estilo, os termos *engajamento*, *cidadania ativa*, *participação*, *exercício* (BNCC, 2018, p. 241) são exemplos que sinalizam que a língua inglesa deve ser estudada não em suas formas abstratas, mas como saberes linguísticos para se agir no mundo social.

Na arquitetura do excerto analisado, a concepção de linguagem e de educação linguística refratam, ainda que sem aprofundamento teórico-conceitual, o pensamento dos estudiosos russos que concebem o enunciado como concreto, vivo e ativo, ao enfatizar o uso social da língua. Essa noção de uso situado e ideologicamente orientado já se encontrava presente em documento anterior, que defendia explicitamente os pressupostos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, ao adotar como concepção teórica o conceito basilar de responsividade do ato social. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental - língua estrangeira _ PCN-LE (1998), o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual)

é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. *Todo significado é dialógico*, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a *construção do significado é social* [grifos meus] (PCN-LE, 1998, p. 27).

Conforme pode ser observado nas duas afirmações destacadas na citação, há vinte anos, os PCN já assinalavam que todo significado é dialógico e que a construção do significado é social. Esse posicionamento, alicerçado nas ideias do Círculo, servia de parâmetro para o desenho de propostas curriculares. Não se pode deixar de comentar que, diferente do que ocorre na BNCC, nos PCN os conceitos apresentados eram acompanhados por uma descrição teórica, conferindo ao documento oficial da época um papel importante no processo de formação (inicial ou continuada) do/a professor/a.

Outro aspecto digno de nota é que, embora a BNCC refute o eurocentrismo ou americanismo, concebendo o inglês como língua franca, o documento refrata uma avaliação hegemônica da língua inglesa. Por força de uma alteração na lei de diretrizes e bases – LDB 9394/96 –, a única língua obrigatória na educação básica, além do português, é o inglês, o que acaba por reforçar, na BNCC, o seu caráter de “língua global” e “língua da ciência” (cf. BNCC, 2018, p. 241). Entretanto, essas avaliações, ao mesmo tempo que reforçam o prestígio da língua inglesa em detrimento de outras línguas, apontam brechas para uma abordagem dialógica, ao estabelecer uma relação intrínseca entre a esfera pedagógica e política.

Considerando que a BNCC define, embora sem uma adequada discussão teórica, o caráter formativo da aprendizagem de inglês como crítico e ativo, buscamos fazer uma ponte entre esse entendimento e o conceito de ato responsável para justificar a relevância da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin para o ensino de língua inglesa no contexto da educação básica.

Focalizando o trabalho com textos em língua inglesa, apresento a seguir um excerto da BNCC que descreve o eixo Leitura. Para fins de organização da discussão sobre o fragmento selecionado, o layout do enunciado foi alterado devido à opção metodológica de numerar os parágrafos.

- i. O eixo *Leitura* aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. [...]
- ii. O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). [...]
- iii. A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.
- iv. Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna. (BNCC, 2018, p. 243-244).

O enunciado (i) apresenta o ato da leitura como uma atividade interacional entre o *leitor* e o *texto escrito*. Embora não haja, no documento, um desenvolvimento conceitual sobre a natureza social da linguagem, o processo de leitura é compreendido como “construção de significados”. O princípio da responsabilidade significativa do ato subjaz à escolha da locução “construção de significados”. Isso porque essa escolha reflete e refrata a noção fundamental para o Círculo de Bakhtin de que o sentido não é imanente ao texto; ele é construído na interação valorada entre os/as participantes da situação social. Essa visão do Círculo é fundamental para desconstruirmos a ideologia cristalizada de que uma atividade de interpretação textual deve se restringir “àquilo que está no texto” e/ou “àquilo que o “autor quis dizer”, pois

aceitar um enunciado não significa capturar seu sentido geral como capturamos o sentido da “palavra de dicionário”. Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], n.p.¹¹).

Outro elemento que sinaliza que a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin atravessa o enunciado (i) pode ser observado na menção de “gêneros escritos em língua inglesa”. Bakhtin (2016 [1952-1953], p.12) nos apresenta a sua definição clássica de gêneros do discurso ao sublinhar que,

¹¹ Posição Kindle 4741.

“evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* [grifos do autor]”. Essa definição representa uma compreensão ativa e responsiva do pensamento de Volóchinov, cujas reflexões sobre a psicologia social evidenciam as premissas do conceito de gêneros do discurso, pois o autor considera que,

antes de mais nada, a psicologia social é justamente aquele universo de *discursos verbais* multiformes que abarca todas as formas e todos os tipos de criação ideológica estável: as conversas dos bastidores, a troca de opiniões no teatro, no concerto e em todos os tipos de reuniões públicas, as conversas informais e eventuais, o modo de reagir verbalmente aos acontecimentos da vida e do dia-a-dia, a maneira verbal interna de estar consciente sobre si mesmo e sobre sua posição social etc. etc. Na maioria das vezes a psicologia social se realiza nas mais diversas formas de *enunciados*, sob o modelo de pequenos *gêneros discursivos*, sejam eles internos ou externos, que até o presente momento não foram estudados em absoluto. Todos esses discursos verbais estão correlacionados, é claro, com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos: com a expressão facial, a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 107, [grifos do autor]).

No eixo *Leitura*, conceber textos como gêneros do discurso propicia uma abordagem em que os/as estudantes podem, por exemplo, relacionar a escolha de um determinado gênero à atitude interessada (intenção discursiva) do “Eu”-sujeito, discutir as implicações das esferas ideológicas em que esse gênero está inserido, etc. É importante ressaltar que, embora acrescentasse nuances teóricas à discussão sobre uma abordagem dialógica, uma reflexão aprofundada sobre o conceito de gêneros do discurso não se encaixa no escopo deste capítulo.

No enunciado (ii), o documento da BNCC introduz a noção de gêneros híbridos¹² – ou gêneros intercalados (BAKHTIN, 2015 [1934-36], p. 108) –; conceito caro aos estudos de Bakhtin, por examinar a introdução de gêneros literários ou extraliterários no romance. No entanto, com base no pensamento bakhtiniano de que os enunciados são relativamente estáveis, estando sujeitos a mudanças e ampliações à medida em que os campos de atividade humana se diversificam, convencionou-se

ampliar a noção de gêneros discursivos para as manifestações que ocorrem nas redes sociais digitais, batizando esse gênero de híbridos, dado o fato de que, nas redes, a discursividade estritamente verbal vaza as fronteiras não só da linearidade típica do verbo, no hipertexto, quanto também da exclusividade do discurso verbal nas misturas que este estabelece com todas as formas das imagens fixas e em movimento e com as linguagens sonoras, do ruído, à oralidade e à música, na multimídia. (SANTAELLA, 2014, p. 209).

Ao longo do eixo *Leitura*, além dos gêneros do discurso, encontramos referências a outros elementos constitutivos da engrenagem conceitual da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Um olhar um pouco mais atento para determinadas escolhas de palavras como, por exemplo, o *agir no mundo* (ii) a *prática situada* (iii) e o *modo contextualizado e significativo* (iv), apontam para a refração de importantes conceitos do Círculo, a saber: ato social, situação social e enunciado concreto. Isso indica que essa parte introdutória do documento da BNCC pertence ao mesmo campo acadêmico dos ensaios dos estudiosos russos, constituindo-se, assim, como um “elo na cadeia da

¹² O conceito de hibridização refere-se à mistura de diferentes “consciências linguísticas” ou “linguagens socioideológicas” no âmbito de um enunciado. (BAKHTIN, 2015 [1934-36], p. 108).

comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p.60). Para o Círculo, todo enunciado é, pois,

pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo); ela os rejeita, confirma, completa baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 57).

Ao serem transformados em recursos para atividades de leitura em livros didáticos, os textos escritos, de diversos gêneros, operam em uma segunda camada, uma vez que são deslocados de sua situação social autêntica e adquirem um propósito social pedagógico. Entretanto, como a minha proposta neste estudo objetiva apontar caminhos para que o mundo teórico dialogue com a vida da práxis, considero que abordar o eixo *Leitura* ancorado/a nos princípios dialógicos da malha teórico-conceitual da arquitetura do mundo real não somente é possível, mas também desafiador. Na próxima seção, discuto essa possibilidade, explorando uma sequência didática extraída de uma coleção aprovada no PNLD 2020, que foi elaborada privilegiando a concepção bakhtiniana de linguagem.

O EIXO LEITURA NA COLEÇÃO *BEYOND WORDS*: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

A sequência didática 6¹³ da coleção *Beyond Words* que apresento mais adiante foi escolhida por dois motivos. Um deles é o fato de ser indicada para o 6º ano. Essa série se caracteriza por apresentar um grande número de estudantes tendo o contato com a língua inglesa pela primeira vez. O outro motivo é a visão dos autores e das autoras sobre a natureza da linguagem. Na coleção, eles e elas se orientam por uma perspectiva sociointeracionista de educação linguística, visando a propiciar aos estudantes o “desenvolvimento de práticas de linguagem em língua inglesa, tanto de compreensão quanto de produção, em diferentes esferas de interação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos.” (COSTA; FREITAS; NEVES, 2018, p.vi). A coleção também inclui, na seção pressupostos teórico-metodológicos, a visão de língua que norteia a produção do material didático. Os autores e as autoras afinam-se teoricamente com “a concepção bakhtiniana da linguagem, segundo a qual a interação humana ocorre mediante a produção de enunciados concretos entre sujeitos.” (COSTA; FREITAS; NEVES, 2018, p. vii).

A sequência didática 6 é organizada com base na BNCC, porém com um arranjo mais operacional. Eixo, unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades são elencados em uma tabela que traz ainda elementos do planejamento das aulas. Apresento, na figura 2, a seguir, uma montagem simplificada dos elementos normativos do documento oficial que fundamentam, em termos curriculares, a elaboração da sequência didática 6.

¹³ Este material está em Licença Aberta — CC BY NC 3.0BR ou 4.0 *International* (permite a edição ou a criação de obras derivadas sobre a obra com fins não comerciais, contanto que atribuam crédito e que licenciem as criações sob os mesmos parâmetros da Licença Aberta).

Figura 2: O eixo leitura na BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.	
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)
(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	
(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.	

Fonte: Adaptado da BNCC, 2018, p. 248-249.

Tendo a figura 2 como parâmetro comparativo, apresento no quadro 1, a seguir, a sequência didática 6, que se organiza da seguinte maneira: (i) relaciona-se com a unidade 3 do livro do estudante – *a Day at school*; (ii) articula-se com o eixo organizador, a unidade temática, o objeto de conhecimento e as habilidades da BNCC; (iii) determina o seu objetivo geral e o específico; (iv) estabelece o número de aulas para o desenvolvimento das atividades e (v) indica os recursos didáticos necessários para conduzir as atividades.

Quadro 1: *Beyond Words* - Sequência didática 6 – 6º ano

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6	
TÍTULO	<i>What's it about?</i>
EIXO	Leitura.
UNIDADE TEMÁTICA	Estratégias de leitura.
OBJETO DE CONHECIMENTO	Hipóteses sobre a finalidade de um texto. Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>).
HABILIDADE	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas. (EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
OBJETIVO GERAL	Identificar o assunto e a finalidade de cartazes de campanha social com base em elementos verbais e não verbais.

OBJETIVO ESPECÍFICO	Observar características temáticas, composicionais e estilísticas de cartazes de campanha social.
NÚMERO DE AULAS	2
RECURSOS DIDÁTICOS	Cartazes de campanhas sociais em língua portuguesa e inglesa.

Fonte: (COSTA; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 122).

Os recursos didáticos utilizados para as atividades de leitura na sequência 6 são dois cartazes de campanhas sociais; um em língua portuguesa e outro em língua inglesa. As orientações para a condução dessas atividades são pautadas pela opção teórico-metodológica dos autores e das autoras¹⁴ de considerar os gêneros do discurso o eixo condutor das unidades temáticas¹⁵ da coleção. Os autores e as autoras fundamentam a sequência 6 na malha conceitual da arquitetônica do mundo real ao assinalarem que

cada gênero discursivo tem elementos relativamente estáveis e é por isso que somos capazes de reconhecer os gêneros com os quais já tivemos contato, de prever os conteúdos (características temáticas), o tipo de linguagem (características estilísticas) e a organização (características composicionais) próprios dos textos pertencentes a cada um deles. O ensino de línguas busca, por um lado, propiciar recursos aos estudantes para que aprendam mais sobre os gêneros que já conhecem e, por outro, possibilitar o contato com outros novos. [...] A proposta contribui, portanto, para aprofundar o trabalho realizado com esse mesmo gênero na **Unidade 3**. Na aula 1, apresentamos um cartaz de uma campanha social brasileira para explorar algumas características do gênero e, na aula 2, sugerimos um trabalho com pôsteres em língua inglesa. (COSTA; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 122).

Com relação à proposta de uma abordagem de leitura que dialogue com o pensamento do Círculo de Bakhtin, é preciso destacar que os estudiosos russos não se debruçaram sobre a materialidade da linguagem com o objetivo de propor uma pedagogia. Outra implicação em uma proposta como essa é estar consciente de que os textos nos livros didáticos são didatizados¹⁶. Isso exige do/a professor/a o conhecimento teórico da filosofia da linguagem do Círculo para que não caia na armadilha do tecnicismo pedagógico que tende a passar um verniz dialógico em atividades de leitura mecânicas.

Ressalva feita, passemos à análise da sequência didática 6 apresentada no quadro 1. O primeiro passo para articularmos a teoria com a prática é, ao planejarmos as atividades, prevermos a situação social em que o ato irá ocorrer. Desse modo, o planejamento pedagógico tem que levar em conta os seguintes elementos da situação: o *tema* do enunciado (ou conteúdo), o *tempo* e o *espaço* (o ambiente sócio-histórico em que o evento ocorre) e a *avaliação* (relações dos/das participantes com o ocorrido). Nesse planejamento inicial, desconstruímos a ideia cristalizada de contexto

¹⁴ Opção manifestada pelos/as autores/autoras na apresentação da coleção, adequadamente denominada *conversa entre professores*, ao descreverem a sua estrutura. (cf. COSTA; FREITAS; NEVES, 2018, p. x).

¹⁵ Possibilidades de organização do conhecimento escolar: “as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]” (BNCC, 2018, p. 29).

¹⁶ Uso o termo “didatizado” para me referir aos textos que foram deslocados de sua situação social autêntica e, portanto, ressignificados em outra situação social, cuja intencionalidade pedagógica implica em um embate ideológico com políticas educacionais que envolvem não somente os documentos oficiais, mas também a proposta pedagógica da escola e os posicionamentos do/da professor/a que está conduzindo a atividade com estudantes histórico e socioideologicamente situados.

concebido como uma paisagem social ao entendermos que são as relações ideológicas entre as vozes que participam da comunicação social que constituem o enunciado concreto. Para o Círculo, o contexto é a totalidade; portanto “decifrar o contexto do texto” não cabe aqui. Sublinho, portanto, que pensar previamente os elementos da situação social é uma estratégia pedagógica, uma vez, que, para o Círculo de Bakhtin, os enunciados não têm sentido fixo, pronto e acabado; eles são construídos no momento da interação.

Isso posto, na estratégia pedagógica de previsão da situação social, algumas considerações devem ser pontuadas. Primeiramente, o conceito de tema, cujo sentido é construído *somente* na interação, não deve ser confundido com tópico ou assunto. Em segundo lugar, o conceito de tempo e espaço deve ser pensado tanto no sentido da historicidade do texto utilizado no livro quanto no tempo e espaço da interação professor/a e estudantes no evento da aula. É nessa primeira fase do planejamento que o conhecimento teórico do enunciado concreto é essencial, porque em uma atividade com texto didatizado, há a sobreposição de diferentes intencionalidades (atitudes efetivas interessadas). No exemplo dos cartazes da sequência 6, co-existem a conscientização por meio de uma campanha social (pôster autêntico) e a compreensão dos elementos constitutivos do gênero do discurso mobilizados na atividade (pôster didatizado).

No desenvolvimento da aula 1 da sequência 6, o/a professor/a é orientado a: (i) introduzir brevemente a atividade; (ii) explicar que campanhas sociais têm o objetivo de conscientizar a população sobre questões que afetam a sua vida e a de outras pessoas e (iii) apresentar o cartaz da campanha social, para que os estudantes o observem e façam comentários sobre o que observaram. Observemos, na figura a seguir, o cartaz de uma campanha social brasileira apresentado na aula 1.

Figura 3: AULA 1 – Diga sim pra vida continuar



Fonte: (COSTA; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 123).

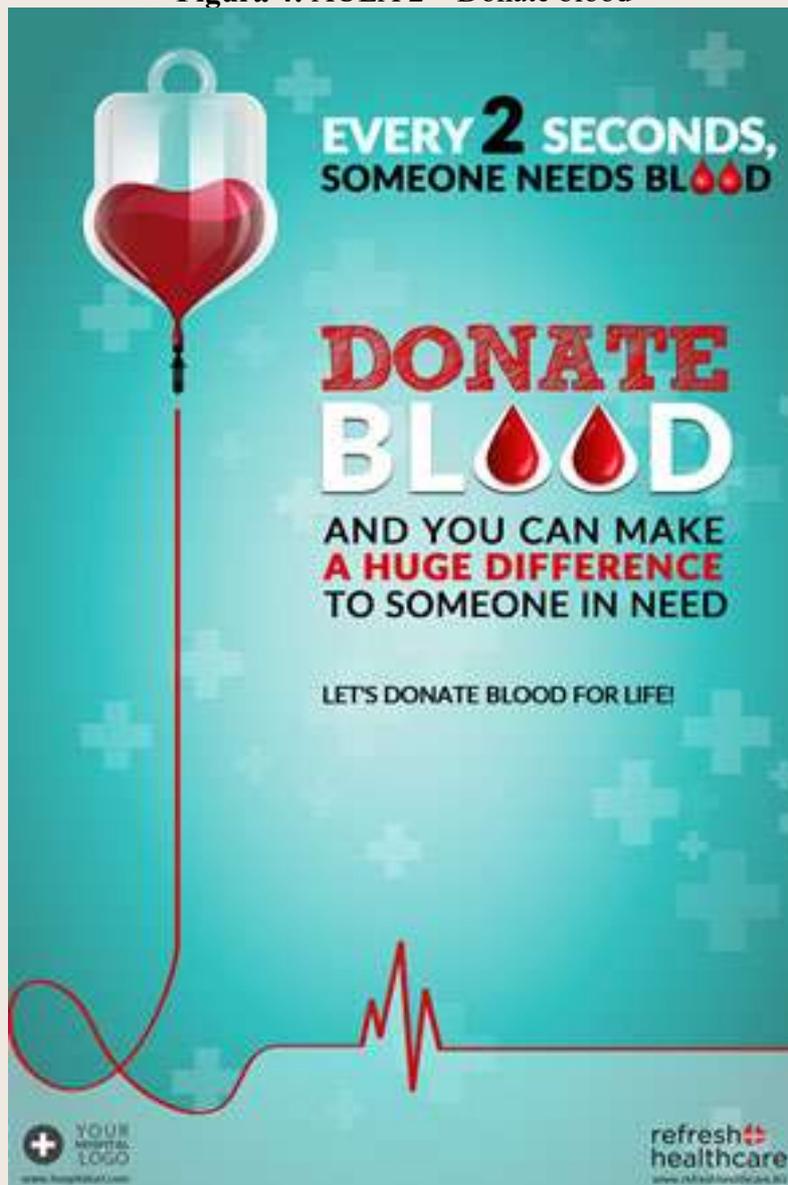
Na aula 1 (figura 3), a primeira camada da situação social deve ser delineada considerando, dentre outras possibilidades, que a atividade em tela é voltada para um auditório do 6º ano, com estudantes entre 10 e 12 anos (em média); que as turmas das escolas brasileiras têm muitos estudantes; que muitos desses/as estudantes só têm contato com a língua inglesa nos dois ou três tempos¹⁷ semanais de aulas de inglês; que a agitação e indisciplina são uma constante no cenário educacional, especialmente nessa faixa etária; que não levar o livro para a escola acontece com frequência. Em outras palavras, essa primeira camada é inerente às relações de cada professor/a em interação com cada um/a de seus/suas estudantes de uma determinada turma escolar. Obviamente, na prática, dificilmente, um/a professor/a conseguirá traçar um perfil individual e particular de cada estudante, mas, ao considerar o perfil de um grupo enturmado em um determinado espaço institucional – turma 601 ou turma 6B, por exemplo – os valores sociais desse conjunto de pessoas serão constituintes da situação social da atividade planejada.

A segunda camada se relaciona com o cartaz didatizado. A situação social deve ser delineada considerando, dentre outras possibilidades, que o foco principal não é trabalhar o texto

¹⁷ Variando de 40 a 50 minutos.

para o ensino do imperativo. Além disso, deve-se levar em conta que um texto em português pode, em um primeiro momento, causar estranhamento e/ou desinteresse por não pertencer ao componente curricular língua inglesa, mas serve de modelo para que os estudantes entendam o texto como um gênero do discurso. Podemos pensar ainda em outras considerações com relação a essa segunda camada da situação social se o texto didatizado estiver na língua alvo. Observemos a seguir o cartaz em língua inglesa utilizado como recurso didático na aula 2, a partir do qual aprofundaremos a discussão da segunda camada da situação social.

Figura 4: AULA 2 – Donate blood



Fonte: (COSTA; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 125).

Nas orientações para a aula 2 da sequência didática 6, os autores e as autoras, conforme afirmado na apresentação da coleção, apontam o caminho para uma abordagem de leitura pautada pelo conceito de gêneros do discurso ao sugerirem que o/a professor/a explore os seguintes elementos *temáticos*, *composicionais* e *estilísticos* do cartaz:

- as cores predominantes e os possíveis motivos para terem sido usadas no cartaz;
- as palavras que se sobressaem por estarem escritas com letras maiores e os efeitos

- provocados por esse realce;
- a distribuição de informações no cartaz;
- o que está implícito no enunciado “You can make a huge difference”;
- a quem se refere o pronome “you” neste enunciado;
- o chamado à ação expressa em “Donate blood” e o uso do imperativo;
- a relação entre as linguagens verbal e não verbal, por exemplo, as associações possíveis
 - entre as gotinhas e a palavra “blood”, entre a bolsa de sangue e “donate”, entre o coração e “life”;
- o público ao qual está dirigido o cartaz. (COSTA; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 125).

A partir dessas sugestões e da discussão conduzida nas seções 1 e 2 deste capítulo, o/a professor/a poderá visualizar a arquitetônica do seu mundo real e, de maneira consciente, adaptar, acrescentar, trocar, etc. as questões propostas nessa atividade da sequência 6. O importante é que qualquer mudança será feita apenas nos elementos relacionados com sua situação social mais próxima. O aparato teórico-conceitual que sustenta sua prática de leitura manterá sua atividade coerente com os princípios da filosofia do Círculo de Bakhtin nesse processo interacional em que o foco da atividade é o pôster didatizado.

A opção de escolher a sequência didática 6 limita um pouco as “conversas sobre o texto”, considerando o fato de que a doação de órgãos/sangue não é um assunto muito comum à faixa etária de estudantes do 6º ano. Talvez, por isso, o desafio de se pensar a atividade na terceira camada da situação social, concebendo o cartaz em sua produção criativa e ideológica autêntica, seja mais complexo. Nessa camada, as experiências vividas pelos estudantes se relacionariam com os pôsteres em sua função social real e concreta de conscientizar as pessoas sobre a importância da doação de órgãos e sangue. Seria, portanto, necessário considerar os estudantes como auditório acidental, isto é, um/a leitor/a que estaria interagindo com um texto que não fora produzido para ele/ela, enquanto público-alvo; afinal, para doar órgãos ou sangue, o indivíduo deve ser maior de idade.

Nessa terceira camada da situação social, uma boa opção é trabalhar os dois pôsteres de forma integrada, tendo na “doação” a interseção temática na interação discursiva. Contudo, essa ideia pode enfrentar alguns obstáculos. Além de operarem em espaço e tempo diferentes, cada um desses dois pôsteres autênticos apresenta um “Eu”- sujeito diferente. Na aula 1, ele é representado pelo governo de Pernambuco (v. figura 3) e, na aula 2, pela Empresa de Marketing Digital Refresh Healthcare (v. figura 4). Como essa atividade é voltada para estudantes do 6º ano, sugiro ao/a professor/a despertar a curiosidade deles/delas, chamando a atenção para informações típicas do gênero que não constam no pôster: local para a doação, telefone de contato, cidade/estado onde ocorre a campanha, etc. Isso porque a compreensão do sentido do pôster autêntico (v. figura 4) exige relações dialógicas mais complexas.

O pôster da empresa de marketing digital Refresh Healthcare (figura 4) é um exemplo de gênero intercalado por ser construído com elementos composicionais de um pôster de campanha, mas ter como função social fazer um anúncio dos trabalhos de marketing digital da empresa Refresh Healthcare. Além disso, no mundo social, seria bem mais provável um estudante entre 10 e 12 anos se deparar com um pôster sobre uma campanha de doação de órgãos em uma unidade de saúde ou ponto de ônibus do que com um anúncio de uma esfera empresarial, veiculado na internet.

É importante ressaltar que trabalhar leitura nessa terceira camada da situação social implica focar nas orientações sociais de cada campo da criação ideológica em que os/as participantes estão inseridos. Os sistemas ideologicamente formados e as ideologias do cotidiano que disputam sentidos na série inicial do fundamental II refratam com maior intensidade avaliações sociais de esferas íntimas e familiares. Além disso, como as conversas sobre o texto acontecem, predominantemente, em português, o fato de haver um pôster redigido em língua portuguesa (v.

figura 3) não invalida a discussão. A aula 1 da sequência didática 6 é, portanto, um meio de os/as estudantes se familiarizarem com uma abordagem que nada tem a ver com uma concepção de “interpretação de texto” voltada para mero/a reconhecimento/tradução das palavras em inglês.

Nessas “conversas” sobre o pôster da campanha de doação de órgãos, o/a professor/a pode, dirigindo-se à turma toda ou dividindo a turma em pequenos grupos, provocar reflexões (oralmente ou por escrito), de modo que a compreensão do enunciado do pôster se dê em sua totalidade e concretude. Conforme postulado pelo Círculo de Bakhtin, os entendimentos são construídos; não são fixos, prontos e acabados. Portanto, ideologias relacionadas, por exemplo, ao medo de ser um doador por pensar que órgãos podem ser retirados sem que as pessoas estejam realmente mortas ou relacionadas à crença de que há pessoas que são sequestradas para comercialização criminosa de órgãos entram em disputas com sistemas ideológicos do campo da ciência, da religião, da economia e da política.

É interessante que, especialmente no 6º ano, o/a professor/a problematize, em forma de perguntas, situações que geram sofrimento, injustiças e preconceitos. No exemplo em tela, convocar para o debate questões como: (i) a fila de espera por um transplante; (ii) os sentimentos envolvidos na perda de um ente querido que não conseguiu um transplante a tempo e (iii) os motivos que influenciam (ou não) a decisão de doar seus órgãos pode ser uma boa estratégia para fazer com que os/as estudantes expressem avaliações sociais (ideologias) sobre o assunto. É importante, também, que o/a professor/a tenha o cuidado para que a atividade não se transforme em um debate sem fim. O princípio da responsividade para o Círculo de Bakhtin caracteriza-se pelo inacabamento, no sentido de que um enunciado é um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p.60); portanto, pedir para que os estudantes exponham para toda a turma alguns entendimentos sobre o pôster é uma maneira de materializar as arquitetônicas do enunciado concreto e único.

Nesta seção, busquei articular a teoria do enunciado concreto do Círculo de Bakhtin com a prática em atividades concretas presentes em uma obra didática aprovada no PNLD. Assim, a proposta de uma abordagem dialógica, com ênfase em atividades cujo eixo é o conceito de gêneros discursivos, caracteriza-se especialmente por não apresentar passos padronizados e etapas fixas. É justamente esse princípio de movimento, de sentidos (re)construídos a cada arquitetura formada, de respostas imprevisíveis e do entendimento que meu enunciado é responsivo que me direcionam para a (in)conclusão deste capítulo.

PALAVRAS FINAIS

Coerente com o pensamento do Círculo, essas palavras finais, de modo algum, têm a pretensão de ser uma conclusão, um fechamento ou um ponto final; muito pelo contrário: representam mais um elo na cadeia de estudos bakhtinianos que norteiam práticas de leitura em livros didáticos. A argumentação aqui desenvolvida ecoa vozes que defendem o tratamento de textos como enunciados concretos, ou seja, como matéria responsiva – viva, movente, única – e busca construir pontes entre uma teoria de linguagem e uma abordagem de leitura que entenda esses textos como produtores de sentidos e não como um “pretexto” (LAJOLO, 1984) para análises metalinguísticas, com ênfase em estruturas gramaticais. Sabemos, porém, que os textos didatizados têm suas peculiaridades e, em várias coleções didáticas de língua inglesa, constituem meros pretextos para o desenvolvimento de uma proposta curricular que gira em torno do *present simple*, *past perfect*, *modal verbs*, e assim por diante.

A discussão sobre uma abordagem dialógica que não compreende um enunciado fora de sua situação social, mesmo quando os gêneros são didatizados e, conseqüentemente, ressignificados, também refrata o pensamento de Geraldi (2011 [1984]) que discorda do pretexto de se usar um texto para estudar ortografia, orações, a gramática, mas não discorda do fato de o texto ser pretexto,

no sentido de suporte, para dramatizações, ilustrações, produção de outros textos, etc. Assim sendo, a arquitetônica da sequência didática 6 foi analisada com foco no conceito de gêneros discursivos por partilhar com Rojo (2008, p. 96) a noção de que “os deslocamentos dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar (didatização) vai colocar em confronto as formas do dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas de recepção da palavra na escola”.

Uma abordagem pautada, portanto, pela concepção dialógica do Círculo de Bakhtin é um caminho possível para promover uma aprendizagem de línguas(gens) inscrita em uma perspectiva de educação linguística criativa, flexível, consciente e crítica. Essa abordagem configura-se como a arena ideológica daquilo que Rojo (2008) considera o paradoxo da educação contemporânea: “transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade às novas gerações, deixando que ecoem diferentes vozes e linguagens sociais neste espaço de circulação, permitindo a réplica ativa, sob pena de não educar para o nosso tempo.” (ROJO, 2008, p. 97).

É importante destacar que, do ponto de vista metodológico do eixo *Leitura* do componente curricular língua inglesa, a BNCC apenas apresenta as situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essa organização é justificada como “potencializadora” de aprendizagens que são efetivadas “de modo contextualizado e significativo para os estudantes na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e *competências leitoras* já existentes, especialmente em língua materna.” (BNCC, 2018, p. 243-244 [grifo meu]). O termo “competência leitora” é tema para futuras discussões. No âmbito da questão metodológica do eixo *Leitura*, assumo a acepção de competência como procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler, a fim de sugerir que o/a professor/a planeje sua atividade de leitura relacionando as camadas do conceito de situação social com os três estágios de leitura propostos no documento oficial.

Outro destaque nessas palavras finais diz respeito à língua inglesa enquanto objeto de ensino. Embora não haja na BNCC um debate amplo sobre a concepção de linguagem e de educação linguística, com referências a estudos e pesquisas na área, a proposta de uma abordagem dialógica de leitura se fundamenta em enunciados no próprio documento; enunciados estes que refratam o pensamento do Círculo de Bakhtin. No documento oficial, o eixo *Leitura* “aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.” (BNCC, 2018, p. 243). Embora na perspectiva do Círculo o termo “interpretação” mereça discussões futuras, o fragmento citado sinaliza que as atividades de leitura constantes nas propostas curriculares para o ensino de inglês devem ser orientadas pela perspectiva dos gêneros discursivos¹⁸ como forma de viabilizar práticas situadas.

É necessário ressaltar que, nessa abordagem, os aspectos linguísticos da língua inglesa não devem ser negligenciados: o que se propõe, em uma perspectiva dialógica, é que esses elementos sejam estudados como construções composicionais (v. figura 1) que, de maneira integrada ao estilo e ao tema dos enunciados, não sejam explicados como meras regras gramaticais. Nos excertos analisados neste capítulo, o uso social do modo imperativo pode ser trabalhado, levando os/as estudantes a refletirem sobre a intencionalidade do pôster e sobre as relações de poder que envolvem os participantes da interação leitor-texto.

Considerando que não raramente as atividades de leitura nos livros didáticos de língua inglesa são elaboradas apenas para a identificação de informações presentes no texto, por meio de questões de múltipla-escolha ou de completar lacunas, o eixo *Leitura* no ensino fundamental pode se restringir a um modelo bancário (FREIRE, 1987 [1974]) de educação. Por isso, me propus, neste

¹⁸ É importante destacar que no texto da BNCC são adotadas diferentes terminologias como, por exemplo, gêneros verbais e híbridos, gêneros escritos e multimodais e gêneros para fruição estética.

capítulo, a articular a teoria com a prática para que o/a professor/a compreenda a linguagem como um fenômeno dialógico e reconheça o pensamento do Círculo que atravessa os enunciados da BNCC do componente curricular língua inglesa.

Ao preconizar que a vivência da leitura em práticas situadas, bem como o viés analítico e problematizador propiciado por essas práticas de leitura, fortalecem o desenvolvimento da leitura crítica e construção de um processo criativo e autônomo de aprendizagem da língua, a BNCC, de modo sutil e indireto, dialoga não somente com o Círculo, mas também com os princípios libertadores de Paulo Freire. A educação, “servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.” (FREIRE, 1987 [1974], p. 72).

Os desafios de defender uma abordagem dialógica para a construção de sentidos em textos de um livro didático do PNL D – EF implicam em considerar a situação social em que o/a professor/a e seus/suas estudantes estão inseridos/as. Além disso, para se adotar uma abordagem dialógica é necessário compreender que todo enunciado é uma arena ideológica e, por conseguinte, seu sentido é construído na interação entre os/as participantes dessa situação social. Desafios nos levam à mudança, o que não é tarefa fácil. Por isso, fecho esse elo da corrente comunicativa bakhtiniana dialogando com os sonhos possíveis de Paulo Freire. Nas palavras do autor:

Não posso conceber a possibilidade de que um diálogo escrito — só pelo fato de estar fixado no tempo — deixe de estar vivo ou perca o seu dinamismo. A tarefa e o desafio para nós, leitores, quando lidando com o aparentemente fixado e imobilizado diálogo, é reescrever aquele texto dialogando com seu autor através do texto escrito. Logo, a chave não é encarar o texto escrito como imobilizado e consequentemente como material datado ou morto. A chave é utilizar o texto como um veículo através do qual cada um pode dialogar potencialmente com o autor e com a incompletude potencial das ideias. Entendo muito bem que, embora sua força inicial possa estar fixada no tempo, é um documento histórico emergindo de um contexto histórico específico e que naquele mesmo momento é um documento que fornece a possibilidade de descobrir de novas maneiras em um tempo histórico diferente. (FREIRE, P. 2015[2001], n.p.¹⁹).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do italiano de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3ª ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017 [1919/1921].

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1936]. p. 19-241.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-53 manuscrito inacabado].

¹⁹ Posição Kindle 1227.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 2018 [1963-1972].

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed São Paulo: Contexto, 2007. p. 61-78.

BRASIL, SEB/MEC. **Base nacional comum curricular**. Versão final. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 26/05/2020.

BRASIL, SEB/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF, SEF/ MEC, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 26/05/2020.

COSTA, E.; FREITAS, L.; NEVES, R. (org). **Beyond Words: manual do professor**. 6º ano. São Paulo, SP: Richmond Educação, 2018.

COSTA, E.; FREITAS, L.; ALMEIDA, R. **Beyond Words: material digital**. 6º ano São Paulo, SP: Richmond Educação, 2018 Fonte: COSTA, E.; FREITAS, L.; ALMEIDA, R. **Beyond Words: material digital**. São Paulo, SP: Richmond Educação, 2018. p. 122. Disponível em:
<https://pnld2020.moderna.com.br/divulgacao/beyond_words/dvd/beyond_words_6_ano/sequencias_didaticas.html>. Acesso em 18 de maio de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1ª. ed. - Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015 [2001]. Kindle Edition.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987 [1974].

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 1ª.ed. São Paulo, SP: Ática, 2011.

GRILLO, S.; AMÉRICO, E. Glossário In: VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários** :introdução crítica a uma poética sociológica. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016 [1928]. Kindle Edition.

QUEIROZ, I. A. O conceito de arquitetura na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, vol. 46, no. 2, p. 625-640, 2017. Disponível em:
<<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1506>>. Acessado em 26 de abril. 2020.

ROJO, R.; MELO, R. de. Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **DELTA**, São Paulo, vol. 33, no. 4, p. 1271-1289, Dec. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n4/1678-460X-delta-33-04-1271.pdf>>. Acessado em 26 de abril. 2020.

ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, I. (org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 9, no 2, p. 206-216, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>>. Acessado em 26 de abril. 2020.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed São Paulo: Contexto, 2007. p. 11-36.

SOUZA, G.T. **Introdução à teoria do enunciado concreto**. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1999.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLOCHÍNOV, V. N. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR



Adriana Beloti

Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), atua no Curso de graduação em Letras. Líder do Grupo de Pesquisa “PRÁDIS: Práticas Discursivas na Escola” (Unespar/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). E-mail: dribeloti@gmail.com.

Adriana Mendes Polato

Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), atua no Curso de graduação em Letras e na Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD). Integrante do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). E-mail: ampolato@gmail.com.



Pedro Augusto Pereira Brito

Mestre e doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor colaborador na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Estudos sobre a aquisição da escrita” (UEM). E-mail: pedrobritoletas@hotmail.com.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Cristiane Carneiro Capristano

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada (Graduação e Pós-Graduação) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Estudos sobre a aquisição da escrita", vice-líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Práticas de leitura e escrita em português língua materna" e integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Estudos sobre a linguagem". E-mail: capristano1@yahoo.com.br.



Denise Moreira Gasparotto

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora efetiva do Instituto Federal Catarinense (IFSC) – Campus Videira. Integrante do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). E-mail: denisegasparotto@yahoo.com.br.



Inglyde Jeane da Silva Vieira

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Participou do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA) no campo da Análise Dialógica de Discurso (ADD), sob o escopo dos estudos de Bakhtin e seu Círculo. E-mail: inglydejeane@hotmail.com.



Jane Cleide dos Santos Bezerra

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, Professora Adjunto na Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Integrante do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). E-mail: agprofjane@hotmail.com.



Márcia Cristina Greco Ohuschi

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2013). Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (UFPA-Campus Castanhal), credenciada como professora permanente do curso de Mestrado Profissional em Letras (Belém). Participa do Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" (UEM-CNPq) e do Projeto de Pesquisa "Estudos dialógicos da linguagem - contribuições para pesquisas em Linguística Aplicada nos contextos escolares e não-escolares" (Projeto interinstitucional, coordenado pela UNIOESTE). Coordena o Projeto de Pesquisa "O ensino da Língua Portuguesa por meio da concepção sociológica e valorativa da língua(gem)" (UFPA-Castanhal). E-mail: marciaohuschi@yahoo.com.br.



Mônica Cristina Metz

Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora colaboradora na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Estudos sobre a aquisição da escrita" (UEM). E-mail: monmicametz@gmail.com.



Neil Franco

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-graduação em Letras, na Universidade Estadual de Maringá (PLE-UEM). E-mail: prof.neilfranco@gmail.com.



Nívea Rohling

Doutora em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada (UFSC). Professora Adjunta IV da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) e na Graduação em Letras. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA). Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). E-mail: nivear@utfpr.edu.br.



Patrícia de Souza Martins

Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de inglês do Colégio Pedro II, RJ. Integrante do Grupo de Pesquisa PLEGE - Práticas de Letramento e Gênero na Escola (PIPLA/UFRJ). E-mail: pdsmartins@cp2.g12.br e patriciamartins@letras.ufrj.br.



Rafael Vitória Alves

Mestre e doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: rafaelalves92@gmail.com.



Renilson José Menegassi

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis). Professor na graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, nos cursos de Mestrado e Doutorado, assim como na supervisão de Pós-Doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" (UEM/CNPq). E-mail: renilson@wnet.com.br.



Rodrigo Acosta Pereira

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, campus central de Florianópolis-SC. Atua na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Linguística (PPGLg) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Membro do NELA - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada e do Grupo de Estudos no Campo Discursivo na UFSC e no Grupo de Pesquisa Práticas discursivas na contemporaneidade na UFRN. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. E-mail: drigo_acosta@yahoo.com.br.



Silvio Nazareno de Souza Gomes

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará - UFPA (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá - PLE/UEM. Professor (Graduação e Pós-Graduação) do Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP Atua no Projeto de Pesquisa "Dialogismo em Práticas Linguageiras a partir do trabalho com gêneros discursivos" (Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Castanhal) e no Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" (UEM-CNPq). E-mail: silviogomes11@yahoo.com.br.



Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) atuando no Programa de Pós-graduação em Letras; no Programa de Pós-graduação - mestrado profissional - PROFLETRAS - e no Curso de graduação em Letras. Membro associado da ANPOLL, vinculando-se ao GT Gêneros textuais/discursivos. E-mail: tehubes@gmail.com.

DIALOGISMO E ENSINO DE LÍNGUAS:

REFLEXOS E REFRAÇÕES NA PRÁXIS

constitui-se num conjunto de oito capítulos responsivos à orientação teórico-metodológica do dialogismo ao ensino de línguas. Os trabalhos são de autoria de doutores vinculados a Programas de Pós-graduação de Universidades de várias regiões brasileiras. Adota-se a perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem), sob matiz dialógico, para se discutir e prospectar uma educação linguística pró emancipação humana pelo diálogo. Reflexões diversas e importantes sobre o ensino e aprendizagem de línguas são apresentadas. Dentre elas estão: a formação continuada de professores de línguas, a constituição dialógica de discursos e práticas, as propostas apresentadas em livros didáticos, o ensino na perspectiva dos gêneros discursivos, a leitura, a escrita, e, por decorrência, os processos de revisão e reescrita de textos e a análise sociovalorada de aspectos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos em enunciados concretos. Assim, o livro convida pesquisadores e professores à compreensão da práxis dialógica.

