Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui
Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro
Org

# CÍRCULOS DE BAKHTIN DE NORTE A SUL

## LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

UEPA
EDITORA DA UEPA

# CÍRCULOS DE BAKHTIN DE NORTE A SUL

LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

| | |
|---|---|
| Reitor | ***Clay Anderson Nunes Chagas*** |
| Vice-Reitora | ***Ilma Pastana Ferreira*** |
| Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Gradução | ***Luanna de Melo Pereira Fernandes*** |
| Pró-Reitora de Graduação | ***Acylena Coelho Costa*** |
| Pró-Reitor de Extensão | ***Higson Rodrigues Coelho*** |
| Pró-Reitor de Gestão e Planejamento | ***Carlos José Capela Bispo*** |

UEPA

EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

| | |
|---|---|
| Coordenador e Editor-Chefe | ***Nilson Bezerra Neto*** |
| Revisão | ***Marco Antônio da Costa Camelo*** |
| Design | ***Flávio Araujo*** |
| Web-Page e Portal de Periódicos | ***Bruna Toscana Gibson*** |
| Livraria | ***Arlene Sales*** |
| Bibliotecária | ***Rosilene Rocha*** |
| Estagiários | ***João Lucas Ferreira Lima*** |
| | ***Natália Vinagre de Souza Souza*** |

CONSELHO EDITORIAL

*Francisca Regina Oliveira Carneiro*
*Hebe Morganne Campos Ribeiro*
*Luanna de Melo Pereira Fernandes (Presidente)*
*Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar*
*Josebel Akel Fares*
*José Alberto Silva de Sá*
*Juarez Antônio Simões Quaresma*
*Lia Braga Vieira*
*Maria das Graças da Silva*
*Marília Brasil Xavier*
*Núbia Suely Silva Santos*
*Robson José de Souza Domingues*
*Pedro Franco de Sá*
*Tânia Regina Lobato dos Santos*
*Valéria Marques Ferreira Normando*

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui
Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro | Org.

# CÍRCULOS DE BAKHTIN DE NORTE A SUL

## LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

UEPA
EDITORA DA UEPA

© EDUEPA 2025

Realização
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

| | |
|---|---|
| Normalização e Revisão | **Natália Vinagre de Souza Souza**<br>**Marco Antônio da Costa Camelo** |
| Designer Gráfico | **Flávio Araujo** |
| Capa | **Flávio Araujo** |
| Diagramação | **Douglas R. Silva**<br>**DRServiços Editoriais** |
| Apoio Técnico | **Bruna Toscano Gibson**<br>**Arlene Sales Duarte Caldeira** |
| Supervisão editorial e finalização | **Odivaldo Teixeira Lopes** |

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**EDITORA DA UEPA - EDUEPA**

C578 Círculos de Bakhtin de Norte a Sul: língua, literatura e ensino / Cristiane Dominiqui V. Burlamaqui ; Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro (Orgs.). – Belém : EDUEPA, 2025.
150 p.: il.

Inclui bibliografias
ISBN: 978-85-8458-061-3

1. Bakhtin. 2. Língua - ensino. 3. Literatura - ensino. 4. Skaz - gênero discursivo. 5. Charge. 6. Selfie. 7. Escola - escrita. 8. Venezuelano. I. Burlamaqui, Cristiane Dominiqui V. II. Ribeiro, Maria Inês Batista Campos Noel. III. Título.

CDD 401 – 22.ed.

**Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134.**

**Esta obra passou por revisão por pares**

Editora filiada

Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3284-9112
@eduepaoficial

# AGRADECIMENTOS

A presente coletânea de textos fundamentados teórico-metodologicamente na abordagem dialógica da linguagem, com assinaturas de pesquisadores oriundos das diferentes regiões do Brasil, é resultado dos debates e das problematizações que surgem no interior dos grupos de pesquisa, das Universidades, nas Escolas de ensino básico e em eventos acadêmicos nacionais e internacionais momentos em que o encontro entre diferentes pontos de vistas, culturas e modos de produzir ciência emergem como pedra angular em busca de soluções para os desafios criados na contemporaneidade, os "Círculos de Bakhtin de Norte a Sul".

Agradecemos aos autores por terem contribuído com a proposta de divulgar as pesquisas desenvolvidas nos seus grupos sociais e as inquietações que emergem nos coletivos acadêmicos onde atuam. Seus olhares únicos constituem a heterogeneidade necessária ao amadurecimento de um campo de pesquisa comprometido com as questões da vida real nos diferentes espaços sociais.

No entanto, não se faz pesquisa e ciência sem incentivo e sem estrutura para tal, por isso queremos agradecer às agências e fundações mantenedoras dos projetos de pesquisa e de nossas ações extensionistas – FAPESPA, FAPESP, UFRGS, CAPES/CNPq e USP –, indispensáveis à produção da ciência nos quatro cantos desse extenso país.

Agradecemos, ainda, à Universidade do Estado do Pará que com o edital aberto à publicação garante a divulgação desta obra. Nela, estão reunidos nove artigos de pesquisadores, alguns já conhecidos pela atuação acadêmica e científica na divulgação da teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo.

Nas ciências humanas, à diferença da matemática e das ciências naturais, surge a tarefa de restabelecer, transmitir e interpretar as palavras do outro (...)

Mikhail Bakhtin

# Sumário

**A Construção do Gênero Discursivo *Skaz*: Um Estudo Sobre as Práticas Linguageiras Populares..... 14**
Ana Zandwais

**A Presença de Refugiados Venezuelanos em "Acolhidos": Entre Fotografias e Retratos..... 28**
Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro
Viviane Mendes Leite

**Silêncios e Sentidos: Entonações Valorativas em Enunciados-Respostas..... 46**
Sueli Pinheiro da Silva

**Relações Dialógicas Bakhtinianas em Cenas de Novela: O Eu/Outro ao Espelho..... 60**
Huber Kline Guedes Lobato
Helen do Socorro Rodrigues Dias

**Análise Verbo-Visual Das Charges Como Resposta ao Contexto Social: Uma Perspectiva Bakhtiniana..... 73**
Miriam Bauab Puzzo

**A Escrita na Escola: Entrelugar da Cultura Popular e da Cultura Oficial..... 87**
Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui

**Atividades de Linguagens no Livro Didático de Língua Portuguesa Com o Gênero Crônica: Uma Análise Dialógica..... 101**
Rita de Nazareth Souza Bentes
José Anchieta de Oliveira Bentes

***SELFIE*: A Problemática da Singularidade em um Manual Didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio ..... 117**
Nathalia Akemi Sato Mitsunari

**Cronotopo Dialógico: As Memórias Das Mulheres "SIMININAS".. 131**
Laiza Luz Martins Sant'Ana
Simone de Jesus Padilha

**As organizadoras ..... 146**

**Os autores ..... 147**

# Prefácio

*Miriam Bauab Puzzo*

A teoria bakhtiniana tem suscitado interesse investigativo desde as primeiras traduções da obra de Bakhtin no Brasil. A princípio esteve voltada para a crítica literária, tendo em vista que a literatura constituía para Bakhtin e o Círculo material fértil para desenvolver a teoria da linguagem de modo mais completo e passível de análise. O fato de a ficção representar um sistema arquitetônico acabado concebido pelo autor tornou-se um objeto investigativo na formulação dos conceitos teóricos pelo grupo conhecido como Círculo de Bakhtin, principalmente Volóchinov e Medviédev.

A teoria desenvolvida ao longo do tempo e traduzida a conta-gotas no Brasil partiu da concepção de língua/linguagem em oposição às teorias sistematizadas no final do século XIX e início do século XX. A natureza expressiva do ser humano, originada pela necessidade social do trabalho e da comunicação entre os agrupamentos humanos, como pontua Volóchinov no ensaio *O que é linguagem?* (2019), deslocou a perspectiva teórica do início do século XX. Assim, a concepção de língua centrada na materialidade física dos signos foi reavaliada, considerando seu funcionamento concreto na interatividade comunicativa dos seres humanos no contexto social. Portanto, o interesse despertado para análise da linguagem intensificou-se e difundiu-se a partir da concepção de gêneros discursivos, discutida pelo Círculo e sistematizada por Bakhtin no ensaio *Gêneros discursivos*.

Na conhecida coletânea intitulada *Estética da criação verbal*, a partir da tradução francesa publicada em 1992, tornou-se um tema motivador de estudos acadêmicos e de aplicação didática. Entretanto, o estudo investigativo desta teoria, por pesquisadores que buscavam compreendê-la nas produções originais diretamente do russo, motivaram um retorno aos conceitos teóricos ressignificando-os. Após a tradução do ensaio *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), de Miotello e Faraco, a partir da tradução italiana, a teoria bakhtiniana começou a ser reavaliada pelos pesquisadores, incorporando conceitos pouco conhecidos ainda que marcaram novas possibilidades de pesquisa e de trabalhos acadêmicos de modo mais abrangente. O conceito de sujeito e de seu papel social centrado na responsabilidade ética e estética

de seus atos passa a ser avaliado tanto nas ações concretas quanto na produção de pesquisas. Assim, o campo específico das pesquisas destinadas ao estudo dos gêneros discursivos, principalmente no ensino, desdobra-se em função de perspectivas inovadoras de caráter social, demonstrando a adaptação teórico-investigativa em função do lugar situado do pesquisador e das necessidades sociais identificadas no contexto social.

As traduções das obras de Medviédev (2012) e de Volóchinov (2017; 2019) foram feitas por Grillo e Américo, diretamente dos originais russos. Encontramos a primeira edição de *Problemas da poética de Dostoiévski*, feita por Paulo Bezerra a partir do russo, publicada em 1981, que até hoje trabalha com a tradução dos originais de Bakhtin, partindo das *Obras reunidas* que foram publicadas na Rússia no início do século XXI, motivando novas investigações teóricas. Portanto a multiplicidade de propostas investigativas que a teoria bakhtiniana vem propiciando torna-se evidente nesta publicação que articula propostas investigativas de quatro regiões do Brasil.

Ao tomar como referência a teoria dialógica da linguagem nessa perspectiva teórica, atualizam a interpretação epistemológica dessa corrente, cujo conceito dinâmico de linguagem se desdobra em múltiplas propostas de pesquisa. Assim os artigos que integram este livro ilustram a dinamicidade viva das pesquisas pautadas numa teoria que recusa a abstração e o mecanismo simplista de investigação na esfera das ciências humanas. Dentre a diversidade de enfoques, destaca-se no plano da cultura popular a necessidade de reavaliação da produção dos gêneros discursivos populares, denominados *skaz* (de acordo com a denominação russa empregada por Zandwais). A sugestão da pesquisadora é de seu aproveitamento no ensino, integrando-os no contexto educacional para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos. Como a autora defende, a leitura desses gêneros, como as fábulas, os contos produzidos por escritores brasileiros numa linguagem mais acessível, possibilita ampliar o repertório crítico dos alunos sobre questões sociais apresentadas numa linguagem mais próxima do mundo imaginário juvenil.

No plano de interpretação de imagens com objetivo pedagógico, o exemplo analítico de Campos e Leite constitui um tipo de leitura produtiva a partir dos conceitos de esfera e autor da teoria bakhtiniana, além do signo ideológico que pode ser representado na linguagem verbo-visual (Volóchinov, 2017). Assim, a análise da exposição fotográfica, pautada nesse viés, explora o aspecto expressivo do sofrimento humano de refugiados venezuelanos no Brasil. Torna-se desse modo um recurso de leitura interpretativa do contexto social vivenciado no país e registrado pela câmera fotográfica, na exposição "Acolhidos", acrescida de outros materiais que acompanham a mostra.

Em outra possibilidade de aplicação da teoria dialógica bakhtiniana, na análise da obra *Ana Terra* de Érico Veríssimo, Silva seleciona o conceito de silêncio como enunciado responsivo num contexto hierárquico verticalizado pelo modelo patriarcal presente no século XVIII. Também articula o conceito de entonação enunciativa para demonstrar o conflito decorrente das relações assimétricas que constituem a sociedade da época.

Outro tipo de investigação dialógica, por meio do gênero popular, Lobato e Dias analisam as cenas de novela para evidenciar três dimensões de alteridade nas histórias das personagens que refletem e refratam o contexto social, histórico, cultural da vida cotidiana e do mundo concreto. Em outra chave investigativa, Puzzo analisa em perspectiva dialógica a linguagem verbo-visual de charges, gênero mais próximo dos jovens. Seu intuito é estabelecer relações dialógicas interdiscursivas e intergenéricas com o objetivo de promover a leitura e refletir sobre o contexto social vivenciado no país e satirizado na charge.

O conceito de heterodiscurso é motivador do artigo de Burlamaqui, com a proposta pedagógica de descrever o heterodiscurso de dois estudantes da periferia de Belém do Pará. Tem como objetivo analisar as narrativas do percurso diário que vivenciam pelas travessias do rio, procurando compreender a forma específica de comunicação social, realizada e fixada no material produzido.

Em outro viés de uma perspectiva didática, o objetivo de Bentes e Bentes é descrever o trabalho de leitura de crônicas, proposto pelos autores de um livro didático selecionado, com o intuito de compreender a concepção desta produção editorial, como uma contribuição à formação de leitores no Ensino Médio de Língua Portuguesa. Em perspectiva analítica do livro didático, a pesquisa de Mitsunari objetiva verificar as contradições que se verificam na proposta didática de inclusão da selfie como recurso pedagógico proposto pelo livro didático. Na análise do manual didático de língua portuguesa do Novo Ensino Médio, discute as contradições que surgem a respeito do emprego de selfies como material didático que coloca em evidência a exaltação da valorização da própria imagem em detrimento de uma visão mais solidária e agregadora.

Em outro tipo de pesquisa social, fundamentada na teoria discursiva bakhtiniana, Sant'Ana e Padilha analisam as memórias biográficas de seis jovens cuiabanas, que participaram do Programa Siminina como atividade sociocultural no contraturno escolar. Procuram observar, no período em que se compreende a infância e adolescência, sua relação com as leituras culturais a que tiveram acesso ao longo do período.

Nessa breve relação das pesquisas diferenciadas que se desenvolvem nas quatro regiões brasileiras, observa-se a amplitude investigativa que

a teoria dialógica propicia desvelando o posicionamento valorativo dos pesquisadores no lugar situado em que se encontram. Atualizam a teoria a respeito do sujeito responsável e compromissado em suas ações concretas, no plano ético e estético como determina Bakhtin (2010) na sua concepção de sujeito em sua atividade social. As pesquisas relatadas neste livro expõem o que Bakhtin denomina de autoria responsável e responsiva dos enunciadores. Destacam-se, sob esse aspecto, os pesquisadores que procuram tornar as pesquisas meio de transformação social, nas esferas educacional, cultural e social.

Como a teoria bakhtiniana não pretende ser um manual de regras, definido pela precisão abstrata da teoria, entendida como um processo contínuo e inacabado, como é formulado o próprio conceito de enunciado. Nessa perspectiva, a pesquisa pode ser compreendida como um processo em constante movimento determinado pelas mudanças sociais decorrentes da passagem do tempo e das transformações do espaço. Sob esse aspecto, o conceito de cronotopo, conceituado por Bakhtin na *Teoria do romance II* (2018), traduzido do russo, desloca-se da concepção de tempo e espaço, considerados pela crítica literária como duas instâncias separadas, num único termo englobante por considerá-los inseparáveis devido sua existência relacional. Tal concepção acompanha o dinamismo próprio da vida e da linguagem em função das mudanças do ambiente espacial e temporal, exigindo por isso novas respostas, tanto das atividades rotineiras, como das pesquisas em processo. É o que se verifica nas propostas relatadas nos artigos desta coletânea que tomam como eixo epistemológico a teoria dialógica da linguagem e se desenvolvem em cada contexto regional do país.

Todos os artigos no âmbito da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem tratam de pesquisas que visam a um ensino mais adequado e efetivo aos jovens das diferentes regiões do país. A investigação produzida decorre também dos interesses individuais dos pesquisadores e de suas propostas desenvolvidas ao longo do tempo, em função das necessidades observadas no contexto sócio-histórico em que se encontram inseridos. No momento atual sociopolítico-econômico a responsabilidade do pesquisador torna-se premente no intuito de alargar o horizonte crítico-reflexivo tanto no ensino quanto em suas ações concretas no contexto social imediato, como os artigos aqui publicados comprovam.

# A Construção do Gênero Discursivo *Skaz*: Um Estudo Sobre as Práticas Linguageiras Populares

Ana Zandwais[1]

## 1. Introdução

A noção de gênero discursivo, via de regra, tem sido investigada sob vários enfoques por diferentes correntes teóricas, tais como a Linguística do Texto e a Teoria da Enunciação, que tomam como eixos norteadores, respectivamente, as marcas formais e os índices enunciativos que caracterizam o funcionamento de um determinado gênero. No entanto, é possível observar que tais estudos têm abstraído de seu escopo de investigações determinados gêneros discursivos com os quais as classes populares tendem a identificar-se, tais como as lendas, fábulas e narrativas míticas em geral.

Através deste estudo, com base em concepções produzidas no contexto soviético, notadamente por autores como Lev Jakubinskij (1923\2015),[2] Valentin Volóchinov (1929\2010) e Mikhail Bakhtin (1934-35\1975), buscaremos reconfigurar a noção de gênero discursivo, que, segundo nossa ótica, não pode ser reduzida a marcas enunciativas e formais. Para a consecução de nossos objetivos, tomaremos como objeto de investigação algumas reflexões sobre o funcionamento do gênero *skaz*, na literatura russa, e seus desdobramentos para a compreensão do funcionamento deste gênero para a produção literária de outros contextos.

[1] Este estudo vem sendo realizado dentro do Projeto de Pesquisa "História das Ideias: relações entre teorias discursivas e enunciativas", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

[2] As datas de referência acima remetem aos anos e períodos de publicação das obras a serem exploradas por nós.

## 2. A língua e os gêneros discursivos no contexto russo-soviético

Comecemos esta reflexão observando que, de modo distinto do que ocorreu no oeste europeu, desde os anos 1920-30, no contexto soviético alguns dos eixos norteadores dos estudos sobre a língua recaíram sobre as relações entre questões sociais, históricas e ideológicas, as quais viriam a caracterizar o funcionamento linguístico concreto de uma língua nacional.

A começar pelos estudos desenvolvidos por Lev Jakubinskij (1923), professor de Valentin Volóchinov[3], a língua em seu funcionamento concreto em uma sociedade capitalista torna-se a modalidade fundamental para que possamos compreender tanto as contradições internas que ela veicula, como para acessar as determinações históricas capazes de explicar seu funcionamento heteroglóssico.

É através de um estudo calcado, sobretudo, nas práticas linguageiras do cotidiano, observando os falares em diferentes esferas de produção, que podemos ter acesso às primeiras reflexões feitas por Jakubinskij, durante o início do século XX, tanto sobre questões dialógicas, como sobre as relações entre variações dialetais e formas de produção no contexto soviético.

Jakubinskij irá refletir em torno das relações entre questões socioeconômicas e o trabalho das ideologias, observando que o papel da contradição no interior de uma língua permitiria compreender os laços necessários entre as determinações históricas que afetam uma língua nacional e os conteúdos ideológicos que esta coloca em relevo através de seu funcionamento concreto. Deste modo, para Jakubinskij a língua entendida como ideologia corporifica, de modo concreto, as representações contraditórias das diferentes classes sociais.

Entendendo que a história de uma sociedade precisa ser compreendida sobretudo como a história de suas classes, Jakubinskij passa a analisar como as ideologias são materializadas nas práticas convencionais, em diferentes esferas da produção capitalista, através da observação de práticas de classe em suas relações de desenvolvimento assimétrico por meio de trocas comerciais, no trabalho, no lazer, em espaços urbanos e rurais. É a partir de tais pressupostos que o autor irá refletir em torno do funcionamento da dialogia, enquanto uma prática que permite "espelhar" modelos e modos de interação discursiva entre as classes.

Uma das questões exploradas por Jakubinskij, e que merece destaque neste estudo, é a valorização que o autor confere ao modo como os estereótipos da fala (*obščestvennye šablony*) são produzidos na vida cotidiana,

[3] Fazemos referência ao estudo intitulado "O dialogičeskoj reči" (Sobre a fala dialogal) produzido em 1923 por Lev Jakubinsij. Para fins de realização deste estudo, tomamos a tradução brasileira datada de 2015.

nas relações sociais, e como seus sentidos cristalizam-se, configurando o que a Linguística russa havia tomado da Linguística do oeste, denominando de V*ölkerpsychologie*[4] (psicologia do povo) durante o século XIX.

A V*ölkerpsychologie* irá ocupar-se com as atividades comuns e práticas linguageiras cotidianas que seriam a base das condições de produção de valores éticos e estéticos populares, os quais passam a sedimentar formas de cultura objetivas através do cultivo de artefatos e de produção de narrativas orais, tais como, lendas, fábulas, canções folclóricas e provérbios, sendo apresentados como expressão das vivências do povo e que, de forma dialética, viriam a configurar o modo como o *Volksgeist,* ou "espírito do povo", produz significâncias por meio de suas narrativas.

Refletir sobre essas narrativas, desde perspectivas sociológicas, históricas e ideológicas, viria a configurar, para Jakubinskij, as relações de produção/reprodução simbólica dos grupos sociais, estratificados verticalmente, de acordo com suas formas de produção e de seus modos de representação de realidades históricas e sociais vivenciadas.

É necessário ressaltar, também, a importância conferida por autores como Brandist e Laathenmaki (2019)[5] aos estudos desenvolvidos em torno da perspectiva linguageira sob a ótica de Jakubinskij durante os primórdios da época soviética, os quais já davam destaque para os diferentes estratos da língua de acordo com os interesses de classe das forças produtivas.

Esta questão torna-se fundamental, pois, é justamente o modo de explorar o *logos* na qualidade de *rech* (discurso) a partir de usos que tendem a sedimentar-se entre as classes, atendendo a seus interesses, que possibilita caracterizar o funcionamento de um gênero discursivo, ainda que, sob a ótica de Jakubinskij, sempre haveria possíveis limites para o tratamento dos gêneros como tendências unificadoras, já que o trabalho da história e a dialética de interesses coletivos no interior das próprias classes estão sempre intervindo de forma dinâmica nos modos de produção e de circulação dos gêneros discursivos.

É sob este ângulo que se pode compreender que os "métodos discursivos" do V*olks*, das forças populares, ao contrário dos métodos das classes dominantes, são espontâneos, privilegiam a oralidade em detrimento da escrita e, sobretudo, valorizam os saberes adquiridos nos domínios da experiência cotidiana.

[4] A noção de *Völkerpsychologie*, cunhada em 1851 por Lazarus, foi traduzida para a Língua Russa como "psikologia narodov", remetendo à ideia de povo, já que a palavra *narod* faz referência ao povo.

[5] Fazemos referência ao artigo intitulado "Os primórdios da linguística soviética e os ensaios de Mikhail Bakhtin sobre o romance dos anos 1930".

## 3. Volksgeist, Rech e o trabalho das ideologias na obra de V. Volóchinov

V. Volochinov (2010) tem, sem dúvida, uma importante contribuição para o entendimento das condições de produção e do modo de difusão do trabalho das ideologias entre as forças populares. A partir de uma leitura de seus escritos, podemos constatar que suas primeiras reflexões sobre esta questão podem ser encontradas em "Chto Takoe Yazik"[6], onde ele explora os modos como as ideologias são incorporadas à ordem simbólica, por meio de signos, desde as épocas mais primitivas, em que os homens simbolizavam tanto as normas como as práticas reguladoras de suas condições de existência através de imagens totêmicas.

Este tipo de hipótese, a nosso ver, permite compreender o próprio percurso de evolução do *Volksgeist* que, segundo ele, irá evoluir a partir das condições históricas de existência das tribos e do desenvolvimento da linguagem a partir das relações de trabalho coletivo.

Por outro lado, é importante pontuar também que Volochinov, ao retomar as concepções de ideologia de textos mais tardios de K. Marx, tais como "Contribuição à crítica da economia política" (1859)[7], em que Marx trata da ideologia como uma superestrutura capaz de explicar as condições de produção das esferas jurídico-políticas, religiosas, culturais e artísticas a partir das relações de produção das sociedades, irá refletir sobre uma questão importante não aprofundada nos escritos marxistas: as relações entre as ideologias, as práticas sociais e as práticas linguageiras.

É a partir desta compreensão que Volochinov irá tomar como vetores essenciais para sua obra: a) uma concepção dialética de signo em que este, ao inscrever-se em determinados contextos históricos, dota-se de valores simbólicos próprios a estes contextos; b) uma concepção de significação que coloca em xeque a relação marxista entre consciência e existência, através da qual o autor procura explicar os modos através dos quais as ideologias do cotidiano, produzidas de forma espontânea, são formadoras da consciência dos sujeitos.

Volochinov toma para si, portanto, a tarefa essencial de tratar de questões de ideologia, buscando refletir sobre o modo como tais questões são pensadas ao final da década de 1920 pela ciência russo-soviética, conforme

[6] Tomamos como referência para nossas reflexões as versões francesa, "Qu'est-ce que la langue et le langage" (Vološinov, 2010), e espanhola**, "**¿Qué es el lenguaje?" (Voloshinov, 1998), organizadas e traduzidas por Patrick Sériot e Inna T. Ageeva e por Guillermo Blanck e Ariel Bignami, respectivamente.

[7] Para fins de realização deste estudo, trabalhamos com a tradução brasileira de Florestan Fernandes publicada pela Ed. Expressão Popular (2008). Nesta obra, interessa a Volóchinov a associação entre o homem e o *zoon politikon* (animal político) e, sobretudo*, as relações entre "graus de produtividade",* em certos períodos, no desenvolvimento dos povos.

expomos, a seguir, uma passagem transcrita de "Marxismo e filosofia da linguagem":

> Nossa tarefa tornou-se mais complexa, principalmente pelo fato de que na literatura marxista ainda não existe uma definição acabada e reconhecida dos fenômenos ideológicos. Na maioria dos casos eles são compreendidos como fenômenos da consciência; isto é, do ponto de vista psicológico. Tal concepção em muito dificultou a abordagem correta das particularidades específicas dos fenômenos ideológicos, que de modo algum poderiam ser reduzidos às particularidades da consciência e da psicologia subjetivas (Volóchinov, 2017, p. 84).

Ao reportar-se aos signos como materialidades semióticas (verbais e não-verbais) que configuram as ideologias das classes sociais, das diferentes esferas de produção (jurídico-política, artística, religiosa etc.), e as práticas e saberes produzidos, de forma espontânea, pelo povo no cotidiano de sua existência, Volochinov aponta para o fato de que os vetores das ideologias podem ser tanto espontâneos, inconscientes entre as forças sociais, como conscientes.

Enquanto os últimos permitem explicar, pelo viés da ciência, o modo como a história trabalha e os signos materializam os valores atribuídos aos símbolos, tratando das relações entre estes e as determinações históricas, os primeiros servem de matéria-prima à constituição de diferentes ordens simbólicas através de um retorno sobre as experiências materializadas como mediadoras entre as atividades simbólicas da vida cotidiana e seus sentidos. Pode-se afirmar, portanto, com base na ótica de Volochinov, sobre os modos de funcionamento das ideologias, que estas têm suas raízes nas práticas cotidianas e circulam entre as forças sociais independente de que possam tornar-se objetos de reflexão.

Convém destacar, aqui, a propósito do trabalho das ideologias e seus modos de apreensão, que, sendo a consciência de ordem sociológica, para Volochinov, e o modo de produção/reprodução das ideologias, no cotidiano, espontâneo, suas formas de circulação entre os segmentos populares são concretas e objetivas, quer por meio de ritos, de paráfrases, da estilização, das paródias etc. No entanto, somente podem refletir "os espelhos que constroem da sociedade" ancoradas em uma ordem simbólico- discursiva (*rech*) que convoca o material sígnico à interpretação das redes de relações tecidas nos discursos, já que o signo ideológico, não sendo transparente, necessita expressar-se por meio de práticas e da linguagem.

Um exemplo típico que permite ilustrar como se articulam as relações entre os ritos e os saberes que se reproduzem entre o *Volksgeist,* mediados pelo material sígnico, seria o gênero *skaz*, gênero discursivo altamente valorizado na literatura russa, ao qual Volochinov (2017) faz referência na Introdução de MFL. Este gênero, tipicamente russo, compõe-se de narrativas populares que tematizam o cotidiano da vida, e em que determinadas personagens são estilizadas, parodiadas e suas falas não correspondem aos padrões vernaculares da língua russa, vindo inclusive a configurar o "lado marginal" da língua nacional, que tem na obra de Puchkin[8] sua referência maior.

Esta valorização do *skaz* atende, sobremaneira, aos interesses de pesquisadores do GIRK (Instituto de Estudos da Cultura e da Palavra)[9], tais como Zirmunski e Jakubinskij, que buscaram investigar os "elos entre a língua, a estrutura da sociedade e a mudança das formações sociais" (Brandist, 2003, p.60-61. )[10]. Tais relações, por outro lado, estão diretamente alicerçadas ao desenvolvimento do gênero *skaz*, cuja notabilidade seria pouco valorizada no contexto do oeste europeu, mas que está na raiz da compreensão do funcionamento das ideologias do povo.

É este gênero, portanto, que permite compreender o trabalho das ideologias na filosofia do cotidiano do povo. O fato de poder-se representar, através de narrativas, um bufão, um proprietário rural agindo e falando como um taverneiro, como um camponês, um *mujik*[11], remete para a condição de decadência não somente econômica, mas sobretudo intelectual das classes burguesas na sociedade russa, vindo a solidificar um imaginário de que as classes mais abastadas não teriam condições de administrar politicamente o Estado. Assim, determinadas características de classe podem refletir-se na arte cotidiana sob formas contraditórias e até mesmo satíricas.

É, portanto, pelo viés dos modos de representação, pela estilização de costumes e pela linguagem, que se pode compreender o trabalho das ideologias nas narrativas populares.

O desenvolvimento de estudos sobre o gênero *skaz*, por outro lado, sempre despertou o interesse dos intelectuais russos. Podemos ilustrar como este gênero é explorado, sobretudo a partir dos textos de Mikhail Bakhtin sobre a cultura popular, mais precisamente em "A cultura popular

[8] Fazemos referência a um dos mais célebres escritores da nação russa, cujos textos são identificados à literatura das classes dominantes e dos segmentos mais cultos da sociedade.

[9] Reportamo-nos ao GIRK como o antigo Instituto de Estudos Comparados de Línguas e Literaturas do Ocidente e do Oriente (ILIaZV), onde os estudos sobre a "palavra viva" ganham expressão.

[10] Conforme a leitura feita pelo autor em um artigo intitulado "Bakhtin, la sociologie du langage et le roman". Tradução nossa.

[11] Convém lembrar o modo como Turgueniev, em Pais e Filhos (2004), explora o imaginário do *mujik*, um camponês rebaixado à condição de escravo dos proprietários rurais.

na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais" (2013), em que Bakhtin debruça-se sobre as práticas, as personagens picarescas e a linguagem popular no contexto do oeste europeu, com base em um estudo sobre a obra de Rabelais, a partir do qual os ritos, os cultos, as comemorações nas ruas, laicas ou religiosas, as narrativas, os refrões, os provérbios, enfim, as práticas linguageiras do povo são retratadas por meio de estilizações, paródias e expressões caricaturais que configuram tanto as fontes de expressão popular, como seus traços peculiares e seus métodos de produção cultural.

Podemos ilustrar também o interesse especial de Mikhail Bakhtin por este gênero de expressão do povo em "Questões de Literatura e de Estética" (1990), mais objetivamente em um capítulo intitulado "Funções do trapaceiro, do bufão e do bobo no romance", onde o autor, ao explorar o *modus vivendi* das camadas mais baixas da sociedade medieval, coloca em cena três personagens que funcionam como caricaturas sociais que são estilizadas através de representações nas praças públicas. Tratam-se de personagens como[12]: a) o *plut* (trapaceiro); b) o *shut* (bufão); c) e o *durak* (bobo), cuja estilização vem refletir e tornar públicas facetas sombrias da sociedade, onde os saltimbancos da vida vivem para roubar, mentir e enganar o outro; os bufões encarnam seres frívolos e servem de palhaços às classes dominantes, representando papéis ridículos; e, finalmente, os bobos configuram a identidade de seres ingênuos, crédulos, que são o alvo de tramas, golpes e de todo tipo de ações ardilosas.

Estas caricaturas atribuídas a personagens do povo, e que personificam os retratos da corrupção, representadas pelo *plut*, que encarna o cinismo, pelo *shut,* que encarna a alienação, e pelo *durak*, que encarna o tonto, refratam também, através do trabalho das ideologias que as colocam em cena, o fato de que as raízes de tais práticas vêm de outro lugar, ou seja, das esferas socialmente dominantes na Idade Média (a nobreza, os senhores feudais, o clérigo etc.) e se reproduzem no "palco da vida" das classes populares (o campesinato, os pajens, os saltimbancos, os serviçais da nobreza etc.).

A força das ideologias na produção da arte e de narrativas populares, deste modo, reside na lacunaridade da história, promovendo imaginários de que todas as "inversões" e personagens grotescas do teatro de rua têm suas origens nas relações de produção das camadas inferiores da sociedade.

Pode-se dizer, por fim, que embora as narrativas que "desdobram" o gênero *skaz* (lendas que exploram mitos, narrativas folclóricas, fábulas,

[12] Fazemos referência direta às designações em Russo utilizadas por Mikhail Bakhtin em "Questões de Literatura e de Estética" (1990).

os ensinamentos proverbiais etc.) venham a ser valoradas até a atualidade como um conjunto de produções literárias "menores", no leste europeu, ao contrário, são altamente valorizadas, identificando as bases da produção literária russo-soviética, cuja essência está tanto centrada na compreensão da arte do V*olksgeist*, como no entendimento de que são justamente tais produções que circulam, e multiplicam-se nas práticas pedagógicas escolares, sendo destinadas à construção de imaginários sociais que servem de parâmetros à reprodução de ideologias enquanto valores que comandam e sustentam as ações dos sujeitos, permitindo, assim, compreender como a lógica do poder naturaliza-se nas sociedades.

E, segundo nossa ótica, é justamente este processo contínuo e praticamente imperceptível de naturalização de determinadas ideologias na prática cotidiana de ensino escolar que permite que posições e valores assumidos por personagens estilizadas, tais como os do saltimbanco, que na modernidade poderia ser representado por outras personagens como o contraventor, o contrabandista, o golpista, o político corrupto, ou o bufão, que hoje poderia ser representado por personagens circenses, por burocratas, bravateiros, possam justificar as posições assumidas por estas personagens e não necessitem de justificativas à compreensão do leitor que se sente familiarizado com elas

## 4. A construção enunciativa do gênero fábula

Com base nas reflexões feitas acima, pode-se caracterizar as fábulas como narrativas que se inscrevem no gênero *skaz* e apresentam, em primeiro lugar, uma característica dominante. Constituem-se em narrativas de aparente caráter impessoal, configuradas pela prática de transferir para figuras de animais os desejos, atos e traços peculiares que caracterizam a condição humana, a partir de suas formas de organização social e política, evocando e expondo, desta forma, os modos através dos quais são produzidas/reproduzidas as relações de poder nas sociedades organizadas, e colocando a descoberto as máscaras de que se utilizam as diferentes classes para tornar "consensuais" suas formas de dominação.

Por outro lado, é justamente a partir do fato de que os costumes, os vícios, as formas de manipular, subjugar, ludibriar, seduzir o outro, focalizadas nas narrações, são atribuídas aos animais, metaforizando, deste modo, as relações entre as personagens e o meio social do qual fazem parte, que se pode compreender a eficácia do trabalho das ideologias neste tipo de funcionamento discursivo.

A imagem dos protagonistas ao ser colocada nos refletores, através de alegorias, permite tornar menos visíveis os modos através dos

quais os procedimentos de construção enunciativa funcionam para refletir e sedimentar as relações de poder. São, pois, as metamorfoses do homem em figuras alegóricas, através das quais as ações e os discursos emergem, que consagram às ideologias sua fluidez.

Nos domínios da alegoria, portanto, os diálogos permitem ilustrar como as personagens ganham vida e tornam-se portadoras de identidades e de posições ideológicas, que atestam as formas de subjetivação sócio-históricas do V*olksgeist,* ao representar os usos, costumes, valores e formas de dominação do outro; um outro, segundo Bakhtin (1990), cuja "máscara" é deposta com a ajuda da intersecção entre narrativas e diálogos que o denunciam como ser social.

Na arquitetônica de construção do "espelhamento" das correlações de forças entre os animais, que representam em suas relações de superioridade entre si (tais como o lobo e o cordeiro, o galo e a raposa, a tartaruga e a lebre, entre outros) os jogos de poder, são metaforizadas as correlações de força entre os grupos, castas e classes e onde a lei do "mais forte" prevalece.

O que se opacifica nestes jogos de poder, no entanto, são os princípios que concorrem à determinação dos sentidos de força, já que, no caso das alegorias que permitem o funcionamento discursivo das fábulas, entram em cena não somente os atributos da força física, próprios do universo animal, mas atributos como a esperteza e a falsidade, tal como ocorre na fábula "O galo e a raposa" (Minhas Queridas Fábulas, 2017, p. 16-23)[13], os atributos da tenacidade, da indolência e da preguiça, como ocorre na fábula "A cigarra e a formiga" (id., 2017, p. 8-15), em que a cigarra, por não gostar de trabalhar, fica sem ter o que comer.

É importante assinalar, por outro lado, conforme a ótica de Volochinov (2010), que as ideologias das forças sociais populares não são estáveis, estas sofrem transformações de acordo com as formas através das quais estas forças se organizam nos contextos históricos em que vivem. Deste modo, ainda que os temas que compõem as narrativas populares se mantenham, o modo como as ideologias operam nestas narrativas colocam em cena valores distintos que "colam" a suas personagens.

A título de ilustração, traremos alguns recortes que nos permitem comparar como uma determinada fábula produzida em momentos históricos distintos, independente de uma linha cronológica, direcionada a leitores de diferentes contextos e meios sociais, pode conferir atributos paradoxais aos seus personagens, intervindo no modo de resolução dos conflitos, e

[13] Nesta fábula, para invadir uma fazenda, e por achar-se mais esperta que os demais animais, a raposa, que quer comer as galinhas, inventa que havia um decreto de paz entre os animais para o galo cuidador da fazenda.

colocando em perspectiva formas de representação de comportamentos e valores que espelham as relações de poder e de correlação de forças nas sociedades. Tomaremos, assim, como objeto de análise, duas narrativas da fábula sobre o lobo e o cordeiro.

A fim de operarmos com alguns recortes escolhidos, tomaremos duas publicações de narrativas sobre a mesma fábula: a) uma produzida em 2017, em um livro intitulado "Minhas queridas fábulas" organizado e publicado pela editora Ciranda Cultural; b) outra produzida em 1973, em um livro intitulado "Fabulas fabulosas", de autoria de Millôr Fernandes, publicado pelo Círculo do Livro, através de um projeto cultural que visava à expansão e circulação de textos literários no país durante o período da ditadura militar.

É importante ressaltar, também, que ambas as publicações têm uma característica em comum: tratam-se de textos com preços acessíveis direcionados a classes com menor poder aquisitivo. No entanto, conforme leremos a seguir, os momentos históricos de produção destes textos remetem a trabalhos de interpretação distintos sobre as relações de poder inscritas nas formas de alteridade entre as personagens. A fábula publicada em 2017, produzida notadamente para um público infantil, é editada em um período em que não há controle sobre a liberdade de expressão. Enquanto a fábula publicada em 1973, para um público heterogêneo, é editada durante um período em que a censura no país intervém sobre o conteúdo dos textos que circulam entre os leitores.

Comecemos, então, pela publicação de 2017:

> R1: Era uma vez um pequeno e inocente cordeiro chamado Julio. Um dia ele decidiu passear longe da fazenda onde vivia. [...] Depois de caminhar muito pela mata, o cordeiro encontrou um rio e sentiu-se aliviado. [...] De repente o cordeiro ouviu um barulho e quando olhou para cima, viu um lobo com cara de faminto. — O que está fazendo cordeiro? Não percebe que está sujando a água que estou bebendo? – perguntou o lobo. — Impossível. Como posso sujar a água que você está bebendo se estou à sua frente no rio? [...] — Eu sei quem você é, pequeno cordeiro! Não pense que vai me enganar. Foi você que esteve por essas bandas no ano passado falando mal de mim – argumentou o lobo. — De forma alguma, senhor lobo. No ano passado eu nem havia nascido ainda [...]— Então se não foi você que falou mal de mim, deve ter sido algum parente seu. De repente, foi seu pai, seus irmãos, enfim alguém de sua família [...] — Você está enganado novamente. Eu não tenho irmãos e não conheci o

> meu pai. [...]— Isso não importa, o que importa é que vou devorar você de qualquer forma, pequeno cordeiro. Afinal, sou o mais forte entre nós e contra a força não há argumentos. [...] Quando o malvado ergueu as patas para atacar o cordeiro, a mãe de Júlio e todo o rebanho saíram da mata e correram em direção ao lobo faminto. [...]— Você pode ser forte, mas nós somos muitos, e, sendo assim, nossa força é maior. [...] O lobo percebeu que não poderia enfrentar um rebanho e, com medo, fugiu para bem longe (Minhas Queridas Fábulas, 2017, p. 33-39).

Conforme podemos observar, acima, o diálogo do lobo com o cordeiro já se instaura através de uma relação de desigualdade, onde o cordeiro é referenciado pelo estigma de ser sujo e de falar mal do lobo. É, pois, através de formas de inferiorização do cordeiro que o lobo encontra um álibi para devorar o outro, colocando em perspectiva um ditado nepotista dos que dominam pela coerção: "contra a força não há argumentos". O desfecho da fábula, por outro lado, irá se contrapor ao ditado através de outro saber que irá refletir como os dominados enfrentam as relações de desigualdade: pela união entre os coagidos, entre os ameaçados, explorados, a qual impõe medo aos despóticos. Deste modo, a resolução do conflito, marcado por relações assimétricas e de desigualdade entre lobos e cordeiros – aqui representando os dominados –, será produzida através da ideologia de que a maioria é capaz de desafiar os despóticos, de despojá-los de sua força.

Tomemos, a seguir, recortes do texto de Millôr Fernandes (1973, p. 21-22):

> R2: Estava o cordeirinho bebendo água quando viu refletida no rio a sombra do lobo. Estremeceu ao mesmo tempo que ouvia a voz cavernosa: "Vais pagar com a vida o teu miserável crime." "Que crime?", perguntou o cordeirinho, tentando ganhar tempo, pois já sabia que com o lobo não adianta argumentar. "O crime de sujar a água que eu bebo". "Mas como posso sujar a água que bebes se sou lavado diariamente pelas máquinas da fazenda?", indagou o cordeirinho. "Por mais limpo que seja um cordeiro é sempre sujo para um lobo." [...] "E vice-versa," pensou o cordeirinho. "Pois se não foi você, foi seu pai, foi sua mãe ou qualquer outro ancestral e eu vou comê-lo de qualquer maneira." [...] "Ein moment! Ein moment!" – gritou o cordeirinho traçando lá seu alemão kantiano. "Espera aí", falou firme o cordeiro, "isso não é ético. Eu tenho pelo menos direito a três perguntas." "Está

> bem, cedeu o lobo." [...] "Qual é o homem mais estúpido do mundo?" "O homem casado", respondeu prontamente o cordeiro. [...] "A zebra é um animal branco de listras pretas ou um animal preto de listras brancas?" "Um animal sem cor pintado de preto e branco para não passar por burro", respondeu o cordeirinho. "Agora, por último diga uma frase de Bernard Shaw." "Vai haver eleições em 66". "Muito bem, muito certo, você escapou", deu-se o lobo por vencido. E já se preparando para devorar o cordeiro quando apareceu o caçador e o esquartejou.

A versão da fábula do lobo e do cordeiro elaborada por Millôr Fernandes, durante o período do regime militar, irá colocar também em perspectiva alguns estigmas utilizados pelos déspotas para fins de dominação e que definem o outro: o preconceito de que cordeiros são sujos e não têm o direito a compartilhar espaços com lobos. Porém, de modo distinto da versão anterior, irá nos apresentar um cordeiro que tem estratégias racionais de resistência e que mesmo sabendo que as táticas de dominação do mais forte são puramente coercitivas, irá desafiar o lobo em sua vaidade, convencendo-o a conduzir a correlação de forças para outros domínios: os domínios da racionalidade. Assim, esta forma de construção satírica da narrativa irá nos apresentar uma outra imagem dos dominados como seres astutos, que não se dobram ao imponderável, sabendo como desafiar o outro e resistir, por meio de estratégias dialógicas que envolvem disputas de saber. Através deste modo de construção da narrativa, portanto, temos a colocação em perspectiva de outro imaginário impensado que passa a caracterizar a ação dos dominados diante de seus algozes: a astúcia frente às relações de nepotismo.

## 5. Algumas considerações finais

As breves análises de narrativas que selecionamos, com o fim de realizar este estudo, permitem que compreendamos que, na medida em que a representação das personagens metaforizadas dentro do mundo animal nos remete para imaginários distintos das relações entre dominados e dominadores, irá apontar também para as ideologias que espelham os saberes populares em face das correlações de força sociais com as quais as classes dominadas, estigmatizadas e exploradas, precisam conviver no cotidiano de suas vidas.

É sob este viés que a produção do gênero *skaz* é colocada em destaque nas obras de Valentin Volochinov e de Mikhail Bakhtin, dentre

outros autores como Nikolai Gogol e Isaac Bábel[14]. Pode-se afirmar, assim, que o gênero *skaz* precisou ocupar um espaço de destaque nas primeiras décadas do século XX, enquanto uma produção literária engajada a propósitos sociais e políticos que iriam exercer um papel fundamental à formação da consciência das diferentes esferas populares.

## Referências


BÁBEL, Isaac. História do meu pombal. *In:* BÁBEL, Isaac. *Maria:* uma peça e cinco histórias.Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2003. p..27-45.

BAḴHTIN, Mikhail. Slovo v romane. In: Voprosy literature i estetiKi. Moscow: *Khudozhestvennaia literature*. 1975[ 1934-5], p.72-233.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:* o contexto de François Rabelais. São Paulo: Ed. Hucitec, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética.* Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Ed. Hucitec: Unesp, 1990.

BRANDIST, Craig S. Bakhtine, la sociologie du langage et le roman. *Cahiers de l'ILSL*, Lausanne, n. 14, p. 59-83, 2003.

BRANDIST, Craig S.; LÄHTEENMAḴI, Mika. Os primórdios da linguística soviética e os ensaios de Mikhail Bakhtin sobre o romance dos anos 1930. *In:* ZANDWAIS, Ana; VIDON, Luciano (org.). *A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin.* Vitória: Ed. da UFES, 2019. p. 41-78.

CIRANDA CULTURAL. *Minhas queridas fábulas.* Rio de Janeiro. Editora Ciranda Cultural, 2017.

FERNANDES, Millôr. *Fábulas fabulosas.* São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

GOGOL, Nikolai. *O nariz.* Trad. Roberto Gomes. Porto Alegre: L&PM Edições, 2020.

JAḴUBINSḴIJ, Lev. *Sobre a fala dialogal.* Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2015.

LAZARUS, Moritz. *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenchaft*, [*s. l.*], n. 1, p. 1-73, 1851.

MARX, Ḳarl. *Contribuição à crítica da economia política.* Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.


[14] Reportamo-nos, notadamente, a alguns textos de Gogol (2020) e Babel (2003), como "O nariz" e "História do meu pombal", que colocam em cena os valores e preconceitos que dominam entre as práticas sociais do universo eslavófilo.

TURGUENIEV, Ivan S. *Pais e filhos*. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.

VOLOŠINOV, V. N. *Marksizm i filossofia iaziKa:* osnovnie probliémi sotsiologuitcheskogo mietoda v nauke o iazike. Leningrado: Priboi, 1929.

VOLOŠINOV, Valentin N. *Marxisme et philosophie du langage*. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Trad. Patrick Sériot e Inna Tylkowsky-Ageeva. Limoges: Ed. Lambert-Lucas, 2010.

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

VOLÓCHINOV, Valentin ¿Qué es el lenguaje? Trad. Guillermo Blanck e Ariel Bignami. *In*: BLANCK, Guillermo (org.). *Bajtín y Vigotsky:* la organización semiótica de la conciencia. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

VOLOŠINOV, Valentin N. Qu'est-ce que la langue et le langage [Chto Takoe Yazik]. *In:* VOLOŠINOV, Valentin N. *Marxisme et philosphie du langage*. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Trad. Patrick Sériot e Inna Tylkowsky Ageeva. Limoges (FR): Ed. Lambert-Lucas, 2010. p. 520-566.

# A Presença de Refugiados Venezuelanos em "Acolhidos": Entre Fotografias e Retratos

Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro
Viviane Mendes Leite

## 1. Introdução

*Queriam ser olhadas e mostrar toda a dignidade que eles têm.*
*Também dizer eu existo – me olhe porque eu existo e resisto.*
VENERI, 2021

A epígrafe escolhida como representativa deste artigo sintetiza alguns dos aspectos importantes do sentido de refugiado. O que é ser refugiado? Qual é o sentido da vida em espaço estranho à sua pátria? O italiano Antonello Veneri (1973) trabalhou com sua máquina fotográfica, indo ao encontro das pessoas venezuelanas que querem viver em terras brasileiras, fugindo da miséria. Nas imagens, ele materializa a marca humana, real e singular dessa gente latino-americana e flagra a resistência do viver no rosto do homem, mulher, idoso, criança, marcado entre a dor e o sofrimento do outro vivendo em país estrangeiro. Na exposição "Acolhidos: o percurso da Venezuela à integração no Brasil", em São Paulo (2022), o fotógrafo registra a comovente saga dos venezuelanos que cruzaram a fronteira territorial em busca de melhores condições de trabalho, de educação, de vida. Devido à crise econômica, política e social na Venezuela em 2013, o fluxo de cidadãos venezuelanos cresceu entre 2015 e 2019, e se intensificou com as sanções econômicas impostas pelo então presidente americano, Donald Trump, em 2017.

O deslocamento venezuelano, nesse período, teve um registro de mais de 178 mil solicitações de refúgio, no Brasil, e de residência temporária, sobretudo mulheres e crianças, o que exigiu ações do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) no que se refere ao acolhimento e a inserção

dessas pessoas em território brasileiro. Para Egas, representante do órgão no Brasil, "[...] Mais do que nunca, é hora de reconhecer a humanidade das pessoas refugiadas e desafiar a nós mesmos a apoiá-las, recebendo-as e acolhendo-as em nossas escolas, universidades, bairros e locais de trabalho. É assim que a solidariedade começa: com todos nós" (2018, p. 37). O sensível aumento migratório fez com que o Ministério da Cidadania do Governo Federal, em 2018, criasse a *Operação Acolhida* cujo objetivo é receber refugiados venezuelanos no Brasil e operacionalizar a assistência emergencial necessária ao acolhimento das pessoas em situação de maior vulnerabilidade.

Frente à essa situação de insensatez humana, o projeto "Acolhidos", em parceria com a Associação Voluntários para o Serviço Internacional – AVSI Brasil e o Banco do Brasil, apresenta fotografias realizadas *in loco*, capturando as imagens na fronteira entre Venezuela e Brasil, tendo como um dos pontos de acolhimento e acomodação dos venezuelanos a cidade de Boa Vista, em Roraima.

Os deslocamentos forçados são alvo de diferentes pesquisas do Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo)[1], unidade interdisciplinar e multidisciplinar na área de Demografia e Estudos de População da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Sobre as migrações venezuelanas, o relatório do Nepo indica um aumento significativo de refugiados venezuelanos em 2019. Enquanto em 2018 foram 32.218 pessoas em deslocamento, em 2019, esse número saltou para 89.706, quase o triplo de migrantes.

Neste artigo, a proposta é compreender os movimentos migratórios vindos da América Latina, em especial da Venezuela, a história de vida de pessoas que deslocam, sem saber muito bem para onde, mas sabem por que estão a caminho de outro lugar. A saga de milhares de refugiados no Brasil e sua inserção social, política e cultural é vivenciada na exposição itinerante "Acolhidos" (2022), organizada com vários dispositivos como catálogo fotográfico, cartões postais, audiovisuais (disponíveis permanentemente em plataformas on-line)[2].

O material selecionado da exposição traz a convivência dos venezuelanos marcada por um doloroso caminho. Ao visitar a exposição, ler o catálogo, abrir os cartões-postais, assistir aos vídeos, o visitante/espectador coloca-se diante do outro/estrangeiro/migrante. Como leitores-visitantes assumimos uma postura responsiva diante das fotos e dos retratos. Essa

[1] O núcleo de pesquisa mantém um site com notícias, pesquisas, biblioteca de temas migratórios disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/ Acesso 4 ago. 2022.

[2] O depoimento do fotógrafo Antonello Veneri sobre a produção dos retratos no centro de acolhida de Bela Vista está disponível em: https://youtu.be/Rwkd6pZki1U Acesso: 4 ago. 2022.

responsividade atravessada de responsabilidade assinala nossa singularidade no evento irrepetível. Nessa leitura alteritária, os pressupostos nos quais os integrantes do Círculo se debruçam, costuram nosso compromisso ético.

Para fazer essa leitura de fotos e retratos, adotamos os conceitos bakhtinianos de **esfera** e de **autor**, a fim de caracterizar este enunciado verbo-visual como um espaço que atualiza para o leitor/visitante as diversas facetas de homens e mulheres venezuelanas. A noção de esfera da comunicação discursiva ou da atividade humana, presente em várias obras do Círculo, permite articular os domínios da sociologia, da linguística e da teoria literária, uma vez que "todo ato cultural vive por essência nas fronteiras". Segundo Volóchinov, as particularidades de cada esfera, suas especificidades coercivas marcam o discurso:

> No interior do próprio campo dos signos, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante. Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social (Volóchinov, 2017, p. 94).

Essa noção permeia a compreensão do discurso do outro e a caracterização do enunciado concreto, suas relações com o passado (enunciados anteriores) e com a situação concreta. A esfera "é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado /co-enunciadores" (Grillo, 2006, p. 147). À noção de esfera, articula-se a de autor, longamente desenvolvido no ensaio "O autor e a personagem na atividade estética", escrito entre 1920-1922.

O autor é aquele que constrói seu enunciado como unidade da comunicação discursiva e orienta o outro (aquele com quem o autor fala) na abertura do acontecimento ético da vida. Ele nunca começa a criar somente com elementos estéticos formais, mas sua atividade está regulada por dois sistemas: a da personagem e a do autor, isto é, conteúdo e forma. Sua tarefa é organizar o mundo espacial e temporal como centros axiológicos, e o todo significante; esses elementos devem ser articulados na unidade interpretativa. Quem dá forma ao conteúdo é o autor que recria os acontecimentos a partir de uma posição axiológica assumida e direciona o olhar do leitor na sua forma de ver o mundo.

Um dos pontos centrais nessa concepção de autor é o "excedente da visão estética". Trata-se de explicar que "Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem" (Bakhtin, 2003, p. 21). O processo

de autoria pressupõe a presença do outro, uma vez que é impossível conceber o autor fora das relações com o outro:

> O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade desse. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente
>
> o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2003, p. 23).

Essa noção de autor que não tem álibi na existência e, portanto, assume posições valorativas frente a seus interlocutores, é fundamental para a discussão da presença dos que sofrem e esperam por aquele se coloca no lugar no outro e o traduz em fotos e retratos. O papel de Veneri é aquele que aceitou viver a tensa posição de escolher o espaço em que os venezuelanos chegam à zona de acolhimento. Para completar seu horizonte de visão externa sobre esse acontecimento acabado, o fotógrafo tornou as imagens em espaço vivo, um catálogo estimulante com informações ainda desconhecidas do público sobre a vida de pessoas que deixaram seu país em busca de uma vida digna.

## 2. Da exposição ao catálogo Acolhidos: o percurso da Venezuela à integração no Brasil

Nesta seção, o foco é identificar a presença dos venezuelanos na exposição e, posteriormente, no catálogo, mostrando as singularidades assumidas pela linguagem do olhar, do gesto, das roupas e dos depoimentos. Ao entender a exposição[3] como texto verbo-visual, com diferentes linguagens que se imbricam na construção de sentidos, apresentada com registros entre fotografias, retratos e recursos audiovisuais.

A exposição foi organizada em torno de quatro eixos temáticos: acolher, proteger, promover e integrar. Cada parte mostrava desde a chegada

3 No catálogo virtual, a exposição também é nomeada como "mostra fotográfica". No texto, optamos pelo termo "exposição.

de refugiados em solo brasileiro à sua integração na sociedade, marcando sua existência atuante no país. A partir das fotografias, retratos, depoimentos e recursos audiovisuais, a exposição apresentou a situação de refúgio de diversos venezuelanos acolhidos no Brasil. Cada eixo temático contava, por meio dos textos verbo-visuais, o sofrimento e a dor de pessoas em busca de refúgio e sobrevivência.

Uma das características dessa exposição é o caráter itinerante e temporário, o registro permanente foi deixado em um catálogo que segue a ordem da exposição e em postais entregues aos visitantes logo na entrada, que eram convidados pelo guia a escolher um deles e escrever uma mensagem a ser enviada ao campo de acolhimento em Boa Vista. Esse momento da visita favoreceu a aproximação e a interação entre os refugiados e os visitantes, tendo como elo o texto verbo-visual.

Na perspectiva da teoria dialógica da linguagem, os gêneros do discurso manifestam-se por meio de enunciados concretos circunscritos em uma determinada esfera de comunicação. Nessa abordagem, o outro é constitutivo, uma vez que enunciamos para alguém, nessa premissa de endereçamento está presente um interlocutor, ou seja, o outro. Sob essa perspectiva discursiva e dialógica, entendemos a exposição que agrega diversos enunciados (catálogo, cartões-postais, fotografias, depoimentos, retratos, vídeo). Tendo em vista o caráter temporário e itinerante da exposição, elegemos o catálogo (em formato digital) como *corpus*, a escolha mirou na possibilidade de materialização permanente da exposição, visto que o catálogo recupera os mesmos eixos temáticos, as mesmas fotografias e o mesmo percurso da exposição, tornando-a, de certa forma, permanente.

> A partir do catálogo com fotografias de Veneri, foram selecionadas oito imagens, compostas de quatro fotografias e quatro retratos, que flagram a travessia da fronteira Venezuela/Brasil, a chegada, o acolhimento e a integração de homens, mulheres, crianças e idosos no Brasil.
>
> O material apresenta um *design* gráfico de textos verbo-visuais que compõem, conforme cunhou Brait: "[...] um *todo indissociável*" (2015, p. 194, grifo nosso). Essa totalidade de sentido atravessa o catálogo nos quatro eixos temáticos: acolher; proteger; promover e integrar. Totalizando 100 páginas, o catálogo apresenta 46 fotografias (dez delas antecedem os eixos temáticos), a maioria delas vem acompanhada de legenda, 48 retratos e 8 depoimentos (dois antecedem os eixos temáticos) e narra a chegada, a acolhida e a integração dos venezuelanos em Boa Vista. Quatro eixos norteadores levam o leitor a acompanhar a vida daqueles que chegam em terras brasileiras.

> De olhos nas lentes, vamos acolher (eixo 1), proteger (eixo 2), promover (eixo 3), integrar (eixo 4).
>
> No eixo "Acolher", as fotografias e os retratos recuperam a chegada dos venezuelanos no Brasil. No eixo "Proteger", esse direito é apresentado em três fotografias. No terceiro eixo "Promover", as fotografias apontam para os espaços que instruem e promovem a inserção dessas pessoas na sociedade brasileira. No último eixo, "Integrar" as fotografias narram a autonomia dos refugiados que começam uma nova vida em solo brasileiro, sua dignidade e seu brio são eternizados nas fotografias.

## 3. O "eu" no olhar do outro: a alteridade sob as lentes bakhtinianas

A teoria da linguagem postulada pelo chamado "Círculo de Bakhtin" trouxe vida e concretude ao estudo da linguagem. Enquanto os formalistas e estruturalistas trabalhavam na abstração linguísticas, os teóricos russos entendiam a linguagem como um produto social e dialógico, ou seja, consideravam o outro na composição da língua e o contexto extraverbal. Nessa abordagem discursiva, Medviédev (2012) e Volóchinov (2019) defendem a ideia de uma poética sociológica: "*Compreender essa forma específica da comunicação social, realizada e fixada no material da forma artística, é a tarefa da poética sociológica*" (Volóchinov, 2019, p. 116, grifo do autor).

Os autores apresentam suas perspectivas no horizonte social, num movimento de romper com a abstração linguística. Nas palavras de Volóchinov: "[...] a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que seu sentido seja perdido" (2019, p. 117). O autor explora a relação da palavra com a situação social que a gerou, mostrando que essa situação é imprescindível para o sentido do enunciado. Nessa esteira, adotamos o posicionamento que considera o entorno social, singular e concreto para analisar as fotografias presentes no catálogo e nos postais da exposição "Acolhidos ...". Para Bakhtin, é na relação com a unidade da cultura que um fenômeno passa a ter significado.

> Não se deve, porém, imaginar o domínio da cultura como uma entidade espacial qualquer, que possui limites, mas que possui também um território interior. Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passa por todo lugar, através de cada momento seu, e uma unidade sistemática da cultura

> se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre (Bakhtin, 2010, p.29).

Nesse lugar fronteiriço, está o domínio da cultura que contempla o outro e, portanto, está carregado de significado. Juntamente com o contexto cultural e social, a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, pressupõe um outro, pois enunciamos para alguém. Bakhtin explica que as personagens criadas são como "um outro", não o próprio autor. Na obra de arte, a resposta do autor se baseia no todo da personagem e lhe dando acabamento, ou seja, o autor conduz a da voz a outro – a personagem – com posicionamento emotivo-volitivo. Nessa direção, o filósofo russo acentua cada traço de sua personagem da mesma forma quando nós, na vida, respondemos axiologicamente a cada manifestação: "A luta do artista por uma imagem definida da personagem é, em um grau considerável, uma luta dele consigo mesmo" (2011, p.5).

Nessa perspectiva, o todo da personagem deve permanecer o último todo para o autor, deve separar o autor da personagem. A visão excedente do autor completa a autoria. Nesse sentido, o olhar do outro completa o "eu", assim como nas fotografias e retratos, uma pessoa não tem um olhar completo de si. É o outro quem pode lhe dar essa totalidade.

## 4. Trajetória em catálogo: promover vozes e rostos

Nesta seção, refletimos sobre o conceito de alteridade materializados nas fotografias e nos retratos. A partir das fotografias e dos retratos selecionados delineamos uma cartografia do afeto cujo olhar do outro encontra o do fotógrafo e, indiretamente, o do leitor-espectador. Nesse diálogo do olhar, o leitor-espectador assume sua singularidade de modo responsivo e responsável. A ética, a estética e o epistemológico articulam-se e promovem a educação do retratado, do fotógrafo e do leitor-espectador como analisaremos a seguir.

### 4.1. A crise humanitária em fotos: o movimento em busca de sobrevivência

As fotos que abrem o catálogo (foto 1 e 2), são bastante emblemáticas e narram a dor, o sofrimento, a dureza da condição de refugiado, singularizada em Francesca e José Armando, mas também narram a persistência, a dignidade e a acolhida. As lentes do fotógrafo mostram seu enquadramento carregado de axiologia e valoração. Nesse embate discursivo, ocamos nosso olhar nas duas primeiras fotos:

**Foto 1** – Abertura do catálogo.

"Francesca, acolhida para trabalhar em Seara/SC, com a filha Alessia, que nasceu no Brasil"[4]

**Fonte**: *Acolhidos...*, 2021, p.22-23.

Na foto acompanhada da legenda, a mulher aparece em primeiro plano sentada em um sofá com sua filha, nascida no Brasil. Nas lentes do fotógrafo, Francesca está com a cabeça inclinada e lança seu olhar para o alto, através da janela. O olhar do fotógrafo mira Francesca e o olhar dela está para o horizonte sem fim. Na blusa a palavra "fé" materializa seu olhar. Fé por dias melhores, fé na vida nova que a recém-chegada Alessia representa. A cor da roupa – vermelha- mistura-se com o sofá de mesma cor, remetendo a uma das cores presente na bandeira do país de origem que também simboliza guerra, luta e fogo. Nessa foto quase monocromática, emoldurada pela perspectiva do fotógrafo, Francesca marca sua singularidade, luta por dias melhores, cuidando e protegendo seu bem maior – sua filha.

[4] Legenda das fotografias foram transcritas para facilitar a leitura.

**Foto 2** – Segunda foto do catálogo.

**A pequena Holismary no colo do pai, saindo do centro de acolhida BV8, em Pacaraima/RR, em direção à Boa Vista/RR.**

**Depoimento de José Armando**:

> "Quando cheguei na fronteira, em Pacaraima, trouxe cem mil bolívares e quando troquei esse dinheiro, vi que não dava nem para pagar um ônibus até Boa Vista. Não tinha mais nada. Hoje nossa moeda é ainda pior: quando você troca 4 milhões de bolívares, recebe uma nota de um dólar. "
>
> José Armando, acolhido para trabalhar em Concórdia/SC
>
> "A pequena Holismary no colo do pai, saindo do centro de acolhida BV8, em Pacaraima/RR, em direção à Boa Vista/RR".

**Fonte:** *Acolhidos...*, 2021, p.26.

A escolha da disposição de Francesca, com sua filha brasileira nos braços, e a tonalidade da foto é um produto ideológico e marca o posicionamento valorativo do fotógrafo, conforme esclarece Medviédev:

> Cada produto ideológico e todo seu "significado ideal" não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, **das cores, dos corpos vivos,** e assim por diante. Cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado (Medviédev, 2012, p.50, grifos nossos).

Como enfrentar a estupidez humana que traz tanto sofrimento? Como responder às adversidades impostas e deixar seu lar? Essas questões nos trazem um olhar exotópico para a fotografia de José Armando e da pequena Holismary. Segundo Amorim, "[...] o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro" (2009, p.101).

José Armando é flagrado percorrendo a fronteira, o fotógrafo olha para as costas de José e, consequentemente, para o rosto da criança, enquanto José Armando olha "o futuro". A foto mostra um porvir para onde os venezuelanos caminham. Os adultos estão de costas, a bebê e a criança (à esquerda) tem suas faces voltadas para as lentes do fotógrafo, sua ingenuidade e pureza não têm espaço para preocupações, para elas talvez um passeio, para os adultos a possibilidade de uma vida nova.

Na mesma página do catálogo (p.26), o depoimento de José Armando complementa a discursividade da fotografia. Sua preocupação com o futuro também é revelada em seu depoimento. A crise é descrita e sentida em números. O capital, necessário à sua sobrevivência e a de sua família, torna-se seu inimigo, mas, assim como Francesca, ele resiste, com seus pertences e sua filha caminha para a esperança de dias melhores. Combater a estupidez humana não é fácil, o caminho é promover ações que fomentem a educação plural para todos. Seguindo os passos de Francesca e José, passamos para o terceiro eixo do catálogo – promover.

Os enunciados concretos – fotografias e retratos – apontam para a garantia de direitos aos acolhidos, promovendo a autonomia dessas pessoas no país. Para além de uma educação conservadora e institucional, o vocábulo traz consigo a materialização de vozes sociais que buscam uma vida digna onde possam (re)descobrir novas aptidões, novos saberes, novas descobertas em um país que ofereça, por meio do acolhimento, a esperança de uma nova vida.

**Foto** 3 - Eixo promover.

Boa Vista/RR: "Os centros de acolhida contam com atividades protetivas e de recreação para todas as idades"

**Fonte**: *Acolhidos,* 2021, p.61.

Na esperança de uma nova vida milhares de homens, mulheres, crianças, idosos cruzam a fronteira. Já acolhidos nos centros de acolhida, a educação é priorizada. Na foto, entre os blocos de construção, o olhar duplo da garota: ela olha sua construção e, através dela, olha o outro – o fotógrafo. Os blocos em vermelho nos lembram o ambiente de Francesca. O fotógrafo emoldura a foto em planos diferentes: os blocos em primeiro plano e a menina em segundo. Nesse momento lúdico e educativo, o futuro é construído em blocos de montar. Um a um são arquitetados, formando como se fossem três torres, imitando um castelo.

**Foto** 4 - Eixo promover.

Fonte: *Acolhidos...*, 2021, p.63.

De fora do castelo construído, a sala de aula também marca seu espaço de acolhimento em Boa Vista. Na foto, três planos compõem o texto visual. No primeiro plano, os objetos mamadeira, caderno, lápis e borracha, no segundo as duas meninas, sendo que uma delas está com bebê no colo e no terceiro plano, um garoto e uma moça. Todos utilizam máscara facial, devido à pandemia causada pela COVID. Assim como José Armando, a garota segura um bebê, mas em posição inversa, agora seu rosto aparece e vemos apenas as costas do bebê. Seu olhar atento na aula e, ao mesmo tempo, seus braços seguram e protegem a criança num gesto de carinho e cuidado. Uma cena cotidiana, num ambiente em que pessoas buscam sua identidade. O enquadramento da foto conta com o olhar do fotógrafo que registra a educação no campo de acolhimento.

Esse olhar dá conta da totalidade que a própria garota não possui de si. Seus horizontes – do fotógrafo e das pessoas fotografadas – não coincidem. Bakhtin esclarece: "Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem" (2011, p. 21). O autor apresenta o "excedente de visão" em que a relação eu-outro é abordada. Como leitores/espectadores, vemos a menina, a moça ao lado e as pessoas ao fundo, mas não alcançamos o que olha a garota. Nesse movimento exotópico, do nosso momento singular, com nossa valoração, as fotografias nos convidam a compreender o local do outro a partir do nosso, dessa forma.

Ao olhar a fotografia carregamos valores que compõe o sentido que construímos a partir da leitura do texto visual, no caso a fotografia. O recorte fotográfico do fotógrafo também é feito de escolhas que estão encarnados de valoração. A pluridiscursividade é então orquestrada pelos nossos olhares e os outros, nesse campo, a busca por pessoas mais empáticas que acolham, protejam, promovam e integrem esses tantos outros que buscam refúgio.

## 4.2. Resistir e (re)existir em retratos

Ao cruzar a fronteira, a esperança de uma vida nova. Com resistência e dignidade, os refugiados atravessam esse limite geográfico trazendo consigo uma vida, uma profissão, uma história. Integrados em terrar brasileiras, buscam um lugar onde possam recomeçar. Os retratos que compõem o eixo integrar nos contam sobre recomeçar, esperança e dignidade.

**Retrato** 1 – Alfonzo.

"Alfonzo chegou em Brasília/DF como acompanhante do filho e do sobrinho, quando os dois foram aprovados para trabalhar em um restaurante. Um ano depois, ele também passou a trabalhar na empresa".

**Fonte***: Acolhidos...*, 2021, p.7.

O fundo preto do retrato, proporciona um destaque ainda maior ao venezuelano, Alfonzo. Seu olhar marcante nos desafia a pensar em sua trajetória, sua força e coragem em, apesar da idade, trabalhar em um *fast-food* modalidade que, geralmente, exige agilidade e várias horas de trabalho. Sua postura firme realça sua dignidade e marca sua singularidade no mundo. Sob as lentes do fotógrafo ele olha e no encontro de olhares, enxergamos esse outro que nos toca e nos sensibiliza. O venezuelano não tem a completude de si, ele olha um horizonte sem fim, o leitor-espectador lhe completa, dando um acabamento de maneira responsiva.

A legenda sobre a chegada de Alfonzo ao Brasil como acompanhante do filho e do sobrinho completa o sentido do retrato. Ambos trabalham na rede de comida, um ano após sua migração, o retratado consegue emprego na empresa *MCDonald's*. Apesar de aparecer sozinho no retrato, o homem possui uma família e, com ela, marca sua humanidade.

**Retrato 2 -** Ismenia.

Depoimento de Ismenia:

"Sonho muito alto, quero ser gerente no meu trabalho e depois abrir meu próprio negócio no ramo de cuidador de idosos. Na Venezuela atuava como enfermeira e cuidar das pessoas é um dom muito forte em mim. "

Ismenia, acolhida para trabalhar em Brasília/DF

"Ismenia migrou para o Brasil em 2018, para realizar um tratamento de saúde, e foi acolhida para trabalhar em Brasília/DF, onde permanece até hoje".

**Fonte:** *Acolhidos...*, 2021, p. 80

O sorriso esboçado por Ismênia é captado por Veneri. Com seu vestido, reforça sua cultura, sua origem, mostrando suas raízes culturais com orgulho. Sutil e levemente, ela ergue parte do vestido, como se cumprimentasse o público. Em seu depoimento, Ismênia materializa um sonho: tornar-se gerente e abrir o próprio negócio. Assim como o vestido amarelo - que nos remete à alegria, criatividade – ela "veste" esse sonho.

Assim como os demais venezuelanos, Ismênia possuía uma carreira no país de origem – enfermeira. Atribui essa função a um "dom" para cuidar do outro. Em 2018, vem para o Brasil para cuidar de um problema de saúde, sua vez de receber o cuidado e a acolhida. Através das lentes de Veneri, contemplamos Ismênia, entendemos sua imagem externa.

**Retrato** 3 – Darwin.

Darwin foi acolhido para trabalhar em uma fábrica de móveis em Concórdia/SC.

"Darwin foi acolhido para trabalhar em uma fábrica de móveis em Concórdia/SC".

**Fonte:** *Acolhidos...*, 2021, p. 82.

Com os itens de segurança de trabalho, Darwin olha para as lentes do fotógrafo, com as mãos na cintura, possui uma postura firme. Não é possível ver seu rosto, mas os olhos ficam à mostra. Um olhar de resistência, dignidade e de alguém que está pronto para o trabalho na fábrica de móveis. Enquanto Alfonzo e Ismênia estão integrados em Brasília, Darwin marca presença no sul do país – Santa Catarina. Todos atravessam a fronteira pelo mesmo local, mas fazem suas escolhas e assim marcam sua singularidade no solo brasileiro. Lugares e histórias diferentes costurados pela dor da partida e pela esperança do recomeço.

**Retrato** 4 – Família.

"Famílias fotografadas nos centros de acolhida de Roraima e em cidades onde já foram integradas, em Santa Catarina e no Distrito Federal".

**Fonte**: *Acolhidos...*, 2021, p. 88.

Se as adversidades da vida e a estupidez humana colocam vidas em risco e tentam forjar a singularidade humana, as fotografias e os retratos de Veneri abrem uma fresta de dignidade e perseverança. Os últimos retratos do catálogo são famílias que representam tantas outras, após a integração no Brasil. No primeiro retrato dessa série, o homem segura seu filho que, tranquilamente, dorme, como dormia Holismary no colo de José Armando.

Agora, o homem também é flagrado de frente, é a hora da chegada, estar em local seguro. O retrato, mostra o homem sentado – estático – pois o movimento já aconteceu, a fronteira já foi cruzada. Como os demais retratados seu olhar é forte, marcando sua dignidade olha para seu horizonte sem fim. Como Francesca acolhe seu futuro. Trajetórias e vivências materializadas em textos verbo-visuais nos colocam à frente do outro e nos convoca a pensar a linguagem em sua pluralidade social, cultural e ética.

## 5. Considerações finais

Buscar um objeto de pesquisa é entrar numa relação amorosa com ele. Nesta análise, procuramos envolver olhares dos migrantes, do fotógrafo e o do visitante, entender o outro e traçar um cotejo humano, cuja curadoria foi o afeto e a empatia. Em tempos sombrios em que o totalitarismo e a necropolítica ganham espaço, é fundamental que as produções trilhem um caminho oposto.

As migrações forçadas ganham escala mundial e batem à nossa porta diariamente. Essa dimensão tem tocado na arte cuja especificidade é dialogar com outras esferas ideológicas. O projeto "Acolhidos", com toda sua relevância humanitária e social, resultou na exposição e no catálogo que imbricaram o ético, o estético e epistemológico.

Francesca, Alfonzo, Darwin, Ismenia, José Armando, as pequenas Holismary e Alessia. Nomes próprios que nos revelaram histórias de vidas e que representam muitos outros que buscam, cotidianamente, acolhimento. Diferentes histórias de vida que narram o mesmo percurso doloroso. A análise dos retratos e das fotografias marcou nosso compromisso ético e circunscreve a pesquisa em Ciências Humanas no eixo da tensão, centrada nos diferentes valores e pontos de vista, do eu e do outro.

Na exposição fotográfica de Veneri, o encontro com o outro acaba nos colocando (leitor/espectador) como interlocutor e aprendiz de humanidade, em que a dor e o sofrimento merecem acolhida. Por meio desse encontro e de outros, podemos expandir nossas fronteiras para além da demarcação geográfica, integrando pessoas que necessitam de acolhida. Entender a exposição, a fotografia, o catálogo e os depoimentos como gêneros discursivos aponta para sua esfera de circulação, seus interlocutores e sua dimensão ideológica, promovendo uma educação ética, plural e humana que entende o outro como constitutivo do eu.

## Referências

AMORIM, Marília. Cronotopos e exotopia. *In:* BRAIT, B. (org), *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-113.

BAKHTIN, Mikhail M. O autor e a personagem. *In: Estética da criação verbal.* 6 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail M. A forma espacial da personagem *In: Estética da criação verbal.* 6 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 20-90.

BAKHTIN, Mikhail M. Os estudos literários hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). *In: Estética da criação verbal.* 6 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 359-366.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável.* Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.41-144.

EGAS, José. A solidariedade com os refugiados começa com todos nós. In: ZUBEN, V.C; PARISE, P; PEREIRA,C. J; MAX, C; MAGALHÃES, F.L; MENEZES, D; FERNANDES, D; JAKOB, A; VEDOVATO, R. L; SILVA da R.C; DEMÉTRIO, B.N; DOMENICONE, J; VECCHIO, D.V (org.). *Migrações venezuelanas.* Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" Nepo/UNICAMP, 2018. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/livros.php. Acesso em: 17 jul. 2022.

GRILLO, Sheila. Esfera e campo. *In:* BRAIT, Beth. *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São VIÉDEV. Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários*. Introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

UNHCR Brazil. *Autonomia e integração local de refugiados(as) e migrantes venezuelanos(as) acolhidos(as) nos abrigos em Boa Vista (RR).* Realização: Pólis pesquisa, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In: A palavra na vida e na poesia.* Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., Ensaio introdutório e notas Sheila Grillo; Ekaterina Américo. São Paulo: 34, 2019, 109-123.

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

# Silêncios e Sentidos: Entonações Valorativas em Enunciados-Respostas

Sueli Pinheiro da Silva

## 1. Considerações iniciais

Nas interações humanas, diversos são os modos de construção de sentidos, mas todos eles caberão no enunciado cuja constituição supera os elementos verbais ao compor-se também pelo extra-verbal e na própria ausência da palavra vocalizada, mas em resposta a ela, no silêncio que, provocado ou presumido, emerge com uma gama de sentidos.

Discussões sobre o silêncio têm, ao longo do tempo e das abordagens, reverberado concepções diversas, desde sua compreensão como ausência de som ou de fala[1], pausa vocal nas interações orais, até aquelas que o identificam como lugar prenhe de sentido. No entanto, apesar das controvérsias, é fato que, direta ou indiretamente, a sua abordagem é inerente aos estudos do discurso. Defendemos a concepção de silêncio não apenas como parte constitutiva do enunciado, mas como *o próprio* enunciado: responsivo, "vocificado" (porque constitui voz(es), entonacionado, ao silêncio que é "ouvido" porque "grita" sentidos com a expressão de suas tonalidades. O estudo aqui empreendido lança um olhar sobre o caráter responsivo do silêncio como enunciado, reiterado pela entonação com que se constitui, presente na escrita da obra literária Ana Terra, de Érico Veríssimo, romance que faz parte de "O continente" e apresenta a saga de uma família que vivenciou conflitos internos mediados por relações de poder, em meio a conflitos políticos externos na região sul do Brasil nos idos do século XVIII.

Partimos da perspectiva de que a construção dos sentidos não é neutra nem impessoal, visto que eles atravessam e são atravessados pelos dizeres nas relações sociais. Por meio de uma relação constitutiva entre silêncio e enunciado, buscamos a aproximação conceitual de ambos, considerando e defendendo como tais os elementos que os constituem ou que lhes parecem comuns no campo dialógico e expressivo: a responsividade e a entonação.

[1] https://www.dicio.com.br/silencio/

Para isso, buscamos por alguns conceitos de silêncio registrados ao longo do trabalho de alguns teóricos, em perspectivas diferentes ou complementares, até que pudéssemos aproximá-los ou até mesmo situar um conceito em perspectiva bakthiniana. O *corpus* a ser analisado se situa em na obra literária acima citada de onde selecionamos alguns episódios em que silêncios e silenciamentos constituem enunciados vividamente responsivos e carregados de entonação valorativa.

Para desenvolver essa discussão (re)visitamos os conceitos de enunciado, entonação (Volóchinov, 2019; Bakhtin, 2016, 2017); alguns estudos sobre o silêncio (Bakhtin, 2011; 2016; Villarta-Neder, 2019a , 2019b; Orlandi, 2007; Amorim 2002, 2004).

A fim de equacionar o espaço de que dispomos neste artigo, o apresentamos em três principais seções: (1) Enunciado, entonação e sentido; (2) Silêncio: um enunciado resposta; (3) O silêncio em alto e bom tom no texto literário.

## 2. Enunciado, entonação e sentido

Os estudos de Bakhtin e Volóchinov dão especial atenção ao conceito de enunciado compondo a perspectiva da alteridade. Para os autores, como unidade de sentido, o enunciado tem uma orientação social fundamental nas relações de alteridade dada a sua constituição inteiramente dialógica, visto que se efetiva em articulação com outros enunciados no movimento da interação entre sujeitos. Dessa forma, todo enunciado (real e concreto) é único, dotado de sentido e leva em conta a compreensão e a resposta do outro.

É válido notar que a construção do sentido envolve elementos constitutivos de cada enunciado, como tempo, espaço, valoração, entonação, (inter)relação sócio-hierárquica entre os sujeitos envolvidos, enfim, toda a situação extra-verbal em que ele se constitui. Nesse sentido, toda a compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, o que pressupõe a alternância entre os sujeitos como o limite dessa unidade da comunicação discursiva.

Ao abordar a relação entre enunciado e sentido, Volóchinov (2019) propõe:

> O sentido depende por inteiro tanto do ambiente mais próximo, gerador imediato do enunciado, quanto de todas as causas e condições sociais mais longínquas da comunicação humana. [...] É como se o enunciado fosse formado por duas partes: uma verbal e outra extra-verbal (Volóchinov, 2019[1930], p. 283).

Como unidade da comunicação discursiva, o enunciado se constitui para além de elementos linguísticos ou verbais, como as palavras e as orações. As duas "partes" a que Volíchinov se refere acima envolvem elementos e linguagens de naturezas diversas que dão sentido ao enunciado. Trata-se do verbal e do extraverbal, do linguístico e do extralinguístico, em conjunção, na construção do sentido.

Compreende-se, desse modo, que o enunciado não pode ser compreendido isoladamente, mas como resultado de uma resposta ativa dos sujeitos do discurso, dotados de diferentes saberes, opiniões, vivências que vêm à tona nas interações em que se inscrevem. O discurso desses sujeitos pertence à cadeia discursiva, já que seus enunciados contam com a presença de enunciados anteriores, tanto seus quanto alheios, bem como funcionam como respostas a outros já proferidos. Diversas são as possibilidades de resposta (aceitação, confirmação, refutação ...) por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento ao interlocutor destinatário, o seu *endereçamento*, posto que parte de/para alguém e prevê um autor e um destinatário que protagonizam movimentos de alternância nas interações entre si. Do mais simples ao mais complexo, o enunciado será sucedido de outros enunciados a ele responsivos, ainda que seja uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro. De um modo ou de outro, ele termina com a chegada da palavra ao outro.

Para Villarta-Neder (2020), o conceito de enunciado tem sido lido por alguns autores do campo bakhtiniano como um circuito que abrange não somente dizeres, silêncios e compreensões (aspectos que já são considerados por Volóchinov e Bakhtin), mas também fazeres. Encontramos em Brait e Melo (2014) e Amorim (2002;2004) perspectivas que se aproximam da apresentada por Villarta-Neder. Segundo Brait e Melo (2014), em relação ao enunciado, há que se considerar outros elementos para além dos fatores estritamente linguísticos, como gestos, sinais, silêncios. Amorim (2002), conforme será citado adiante, reivindica o próprio silêncio como uma categoria em uma abordagem polifônica.

É necessário considerar a entonação como elemento de grande relevância na expressão do enunciado, pois trata-se de um elemento revelador da ênfase valorativa expressa pelos sujeitos em interação. Ela pode trazer à tona dados mais contundentes dos sujeitos que o próprio conteúdo semântico objetal do enunciado.

O elemento expressivo é constitutivo do enunciado, um desses modos de expressão é a entonação, outro elemento que assume importante papel na construção do enunciado. Trata-se da realização dos tons mais

enfáticos e mais sutis efetuados na *escolha* e na *colocação* do material verbal, mais notadamente na obra poética, que não prescinde de nossos atos de linguagem. A entonação seria uma acentuada expressão da avaliação por meio da qual o sujeito do discurso se posiciona de modo contundente em relação ao que pretende de seu interlocutor diante dos enunciados que produz.

## 3. Silêncio: um enunciado-resposta

Embora pouco comum, peço licença pra iniciar a discussão que proponho com a seguinte pensamento de Serguei Botcharov (2006):

> Bakhtin evoca a palavra como *categoria* num grau consideravelmente generalizado; sob essse enfoque a palavra é *enunciado*, é *réplica*, é *discurso*, é texto. Até o silêncio pode tornar-se palavra (veja o chamamado silêncio eloquente), contanto que signifique alguma coisa" (2016, p.169- Trad. Paulo Bezerra)

Nosso entendimento parte da compreensão de que o silêncio em qualquer circunstância imprime sentido e sentidos diversos, como diversos são os sentidos das palavras, posto que não se trata de mero complemento em se tratando de interação em linguagem. Como enunciado, sempre se diz nele e a partir dele, por isso é também responsivo.

Falamos do silêncio como lugar de discurso, como ato responsivo (Bakhtin, 2010) que, como tal, supera a perspectiva da ausência de som ou de "fala", da "não fala", "o vazio da nomeação" ou de um certo " esvaziamento de sentido", pela "falta do dizer" (Authtier-Revuz, 2010, p.255) ou, ainda, sobre a falha das palavras ou de um lugar deixado pelos *Ladrões de palavras,* de Schneider; da ausência ou apagameto de vozes dissonantes, mas de um lugar prenhe de sentido, de vozes caladas. Defendemos a perspectiva de que não dizemos tudo em palavras apenas porque elas nos faltam, mas porque também dizemos muito por meio do silêncio em momentos constitutivos da polifonia discursiva da vida cotidiana em "ocorrências de alteridade" (Amorim, 2003, p. 77 ) nas interações humanas.

É fato que podemos pressupor os dizeres do outro em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso — na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso, mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto. A expressão do enunciado é sempre uma resposta aos enunciados do outro e esta expressão se também manifesta por meio da entonação, em tonalidades dialógicas:

> Ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa, ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas,* e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado (Bakhtin, 2016[1952-3], p. 59).

Nossa busca por pistas para encontrar o silêncio como enunciado ganha um saldo positivo em alguns achados como o de Volóchinov, ao afirmar que "além da parte verbal expressa, todo enunciado constitu-se de uma parte não expressa, porém subententida e extraverbal sem a qual não é possível compreendê-lo (Volóchinov, 2019 [1930], p. 269). Pode-se, assim, inferir que os enunciados movimentados na interação, subtraídos dos elementos verbais são de tal modo constituídos, considerando-se a sua intrínseca relação com contexto comunicativo em que se realiza.

Na seguite passagem, Bakhtin (2011) reportou-se ao silêncio em relação ao mutismo (ou calar, segundo Ponzio, 2006):

> O silêncio e o som. Percepção do som (no fundo do silêncio). *O silêncio e o mutismo* (a ausência do som/palavras). A pausa e o começo da palavra. A violação do silêncio pelo som mecânico e fisiológico (como condição da percepção); a violação do mutismo pela palavra de modo pessoal e consciente): esse é o mundo inteiramente outro. No silêncio, nada ecoa (ou algo não ecoa), no mutismo *ninguém fala.* (Ou alguém não fala). O mutismo só é possível no mundo humano (e só para o homem). É claro que tanto o silêncio como o mutismo são sempre relativos. O mutismo - o sentido consciente (a palavra)- e a pausa constituem uma logosfera específica, uma estrutura una e contínua, uma totalidade aberta (inacabável). (Bakhtin, 2011, p. 369).

A partir da citação acima, é possível afirmar que nessa "totalidade aberta (inacabável)" cabem tantos sentidos quanto cabem no silêncio. Dessa forma, segundo a proposta bakhtiniana, seria necessário o silêncio para o reconhecimento e identificação da palavra, mas, para que as palavras sejam compreendidas e respondidas, faz-se necessário o calar, parte constitutiva do processo internacional.

Embora seja esse um registro importante de Bakhtin para a abordagem aqui proposta, foram outros momentos de seu pensamento que nos aproximaram do objeto que é aqui analisado. A partir da necessidade de estender as leituras a esse respeito, em busca de uma maior aproximação teórico-conceitual, encontrou-se no próprio Bakhtin a afirmação de que "o

fim do enunciado pressupõe a mudança do sujeito do discurso. Eu disse tudo, outro pode falar, mesmo que o faça usando um silencioso acordo-desacordo" (Bakhtin, 2016[1952-3], p. 116). Nesta passagem, pode-se dizer, o autor não apenas anuncia, mas torna legítimo o caráter responsivo do silêncio.

Foi, ainda, em Marília Amorim (2002; 2003) e em Marco Antônio Villarta-Neder (2019) que encontrou-se sustentação para o que viria. Para a autora:

> Embora seja por excelência um pensador das vozes, Bakhtin também pensou o silêncio. Não de modo explícito e sistemático, mas implicitamente, o silêncio é dedutível de algumas de suas formulações. Por exemplo, é em torno do silêncio que se engendra o enunciado monológico. Mas em todas as suas ocorrências, o silêncio bakhtiniano é, não um silêncio daquilo que nunca foi dito, mas um silêncio de vozes caladas (Amorim, 2002, p. 13).

A autora nos revela com a clareza necessária sobre o lugar do silêncio no pensamento bakhtiniano, rememora sobre o enunciado monológico ao mesmo tempo em que traz à tona a perspectiva dialógica da linguagem e nos possibilita pensar no campo aberto que é o silêncio-enunciado para a gama de sentidos que nele cabe, em tantos quantos enunciados podem se revelar. Não se trata de ausência de dizer, de enunciados sem voz, mas de enunciados não verbalizados, que estão lá – no silêncio embrenhado de tons e vozes que se encontram (e se expressam), embora supostamente escondidas, sob o véu do silêncio.

Em publicação mais recente, Villarta-Neder (2019a), ao considerar o silêncio como enunciado, afirma que "concordar ou não com o enunciado que provém de outro sujeito é um fazer que se materializa por outro dizer, pelo silêncio ou somente pela compreensão responsiva ativa. Ainda com o acúmulo de estudos recentes sobre o silêncio, o autor segue explanando:

> Como um continuum, no interior do qual dizer se torna um fazer, um fazer se torna compreensão, um silêncio se torna um dizer e assim por diante. [...]. O dizer de um sujeito é um fazer como ato em relação a si e ao outro, sendo que o outro responde a esse dizer com um silêncio que é também um ato, mas que é igualmente uma compreensão ao dizer/ato do sujeito antecedente para quem o outro sujeito responde com esses enunciados de compreender silenciosamente (Villarta-Neder, 2019b, p. 1662).

Pode-se afirmar que o silêncio é um enunciado, portanto, responsável e responsivo, na medida em que veicula dizeres, fazeres por meio

de atos éticos nas relações que estabelecemos com o outro em situações de interação.

Para que possa se manifestar como silêncio, no entanto, é preciso que ele esteja situado em um lugar do discurso. O silêncio designa então mais do que aquilo que se situa entre palavras, entre frases, porém, para analisá-lo, é necessário considerar um outro regime discursivo, para, então, nomear o silêncio. O sujeito não analisa o lugar de onde fala; será sempre o outro, em seu excedente de visão, a apontar, preencher e responder aos silêncios enunciados. Para ratificar o pensamento pensamento bakhtiniano acerca do silêncio, em perspectiva dialógica, retomamos dois autores na expectativa de aproximação da perspectiva aqui defendida:

> O silêncio como marca de alteridade radical e como signo de presença de um regime discursivo dominante constitui-se, ao mesmo tempo, limite e abertura para o pensamento bakhtiniano. Ausente da teoria dialógica original, tal como eu a leio, reivindico esse silêncio como uma nova instância a ser integrada em uma abordagem polifônica das Ciências Humanas (Amorim, 2002, p. 17).

> O silêncio é uma fronteira espaço-temporal (cronotópico), constitutivo da linguagem. É o espaço e tempo de os sujeitos se saberem sujeitos, enunciando sujeitos, enunciando para outros sujeitos na unidade do acontecimento. Um cronótopo que permita a escuta de si como outro, do outro, e da relação de si com o outro […]. Uma escuta compreensiva, responsiva e responsável, como réplica, na cadeia enunciativa (Villarta-Neder, 2019, p. 82).

A seleção dos autores acima, não coincidentemente, nos conduzem com mais segurança em relação à abordagem da análise a ser apresentada nas próximas páginas. O fato de os autores contemplarem a discussão sobre o silêncio na perspectiva de uma abordagem polifônica e relacioná-lo ao cronotopo para uma escuta responsiva entre sujeitos, amplia significativamente o escopo do pensamento que aqui se apresenta e novos olhares sobre o nosso objeto.

Em relação ao discurso, o sujeito estabelece necessariamente um laço com o silêncio. Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele manifesta ao falar, visto que faz parte da constituição do sujeito e do sentido. A linguagem seria assim a passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras. O silêncio que dá movimento aos sentidos.

Segundo Zimerman (1999), o silêncio é visto, muitas vezes, como uma forma de resistência, por isso é possível considerá-lo como um modo de

expressão. A autora denomina o silêncio como um "idioma desconhecido" que necessita uma tradução, de sentido *com* e *nas* palavras.

Estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são formas absolutamente diferentes entre si. O silêncio não é transparente e é tão ambíguo múltiplo e diverso quanto as palavras, pois se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar. Desse modo, ao escolhermos certas palavras, silenciamos outras. Nesta perspectiva, o silêncio deixa de ser pausa ou ausência de fala para constituir-se em sentidos múltiplos desencadeados por aspectos de ordem cultural, histórica ou política.

Tfouni (2008, p. 364) afirma que o silêncio não é visível; por isso, uma teoria empírica do silêncio que o reduz à falta de palavra. Para compreendê-lo, é preciso considerar os processos de construção dos sentidos e a historicidade. Para ilustrar tal pensamento, nos remetemos a um exemplo mencionado por Todorov (1997, p. 12): no prefácio de Estética da Criação Verbal ao comentar sobre uma passagem de um dos romances de Dostóievski, mencionados por Bakhtin acerca de uma informação implícita: "Mas o silêncio de Cristo diante do Grande Inquisidor não significa renúncia à verdade; apenas esta não passa por palavras. A verdade deve ser encarnada, a verdade deve ser indireta" (Todorov, 1997).

Esse exemplo nos permite afirmar que os sentidos do silêncio não necessariamente implicam na renúncia, passividade, consentimento, ou, ainda, sequer precisa ser verbalizado.

## 4. Silêncio: uma resposta em alto e bom tom

A análise a ser apresentada abordará o enunciado literário, no Romance "Ana Terra", em decorrência da grande incidência do fenômeno ao longo dos episódios selecionados. Por se tratar de um romance, gênero que nos permite construir cenários (a obra já foi, inclusive, televisionada), nomeamos de cenas as passagens dos episódios em que se retratam momentos de interação da família Terra, moradores da zona rural do então Rio Grande, considerando-se os enunciados-respostas e a potência entonacional que carregam, impactando o movimento enunciativo nas interações em que se constituíram. Além disso, embora seja um enunciado literário, diferente de um enunciado cotidiano, o que igualmente nos impacta de modo diferente, "um enunciado literário é tão sociológico quanto um enunciado cotidiano real" (Volóchinov, 2019 [1930], p. 265) porque nos remete às vivências em coautoria com situações (re)visitadas em enunciados já ditos.

O silêncio sobre o qual abordamos aqui está descrito no texto escrito, o que nos leva ao encontro de Amorim (2003, p. 78) ao afirmar que "o dialogismo da escrita e o dialogismo da leitura supõem ambos uma cena

muda; a primeira coisa que autor e leitor têm a compartilhar é o silêncio". No entanto, nosso olhar será direcionado para o silêncio como enunciado e, como tal, responsivo a outros enunciados.

Faremos uso da expressão "cena" por se tratar de um texto literário escrito que nos faz coautor, possibilitando-nos a ( re)construção das cenas apresentadas. Além disso, traz ao leitor elementos específicos capazes de descrever o cenário em que ocorrem os episódios, a fim de considerar outros elementos que constituem o enunciado, entre os quais as valorações expressas em determinado tempo e espaço, e o tipo de relação estabelecida entre os sujeitos. Do mesmo modo, nos coloca como expectadores de enunciado, investidos também de outras materialidades discursivas, como gestos e silêncios.

A análise incide sobre o romance *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, publicado pela primeira vez em 1949, no que se refere ao modo e a potência com a qual o silêncio, como enunciado, se apresenta na obra, seus efeitos de sentido. Ana Terra é um dos episódios de *O Continente*, primeira parte da trilogia *O tempo e o vento*. O episódio se situa no cenário que compreende os anos de 1777 a 1881, em meio a conflito entre povos do Rio Grande (*do Sul*):

> Na estância onde Ana vivia com os pais e os dois irmãos, ninguém sabia ler, e nem mesmo naquele fim de mundo não existia calendário nem relógio. Eles guardavam na memória os dias da semana; viam as horas pela posição do sol; calculavam a passagem dos meses pelas fases da lua; e era o cheiro do ar, o aspecto das árvores se a temperatura que lhes diziam as estações do ano (Veríssimo, 2005, p.7).

Apresentamos, em seguida, cenas em se encontram presentes expressões enunciativas de silêncio, selecionadas da obra acima mencionada que se manifestam no texto literário. Nossa opção se respalda no fato de que o elemento não verbal desempenha um papel nos mecanismos que permitem tomar, manter ou dar a palavra além de serem indicadores muito eloquentes do estado afetivo dos sujeitos em interação, conforme afirma (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.41).

> Antônio, filho de Maneco Terra e irmão na Ana, conta a respeito de um fato que soube em um dos lugares por onde passara:
>
> - Me contaram também (...) que a gente tem que tirar o chapéu quando passa pela frente do Paço.
>
> - Um homem só tira o chapéu na frente de igreja, cemitério e de pessoa mais velha e de respeito - sentenciou Maneco, acrescentando:

> - Como nesta estância não tem nem igreja, nem cemitério nem ninguém mais velho que eu, só tiro o chapéu quando quero.
>
> *Os outros não disseram nada. Comeram em silêncio a sobremesa* (...) (Veríssimo, 2007, p.33).

Neste caso, o tom de ameaça identificado no primeiro episódio transmuta-se em um enunciado que impõe a autonomia de Maneco Terra sobre suas ações, bem como sua autoridade perante os demais. O silêncio, decorrente da imposição de autoridade de Maneco, traduz-se numa resposta a reverência e a subordinação da família diante do patriarca. A "última palavra" é de Maneco, o que resta é um imenso rastro de silêncio deixado por ela É o silêncio como resposta ao silenciamento, provocado por Maneco (*Como nesta estância não tem nem igreja, nem cemitério nem ninguém mais velho que eu, só tiro o chapéu quando quero)*, marcado por entonações valorativas e carregado de monofonia determinada pelas relações hierárquicas, pela orientação social do enunciado ali estabelecida.

> Antônio chega de viagem contando novidades sobre a cidade de onde viera e comentando que estava gostando de uma moça daquele município e que pensava em casar-se com ela.
>
> Maneco Terra ficou um instante em *silêncio* e depois respondeu:
>
> - Está bom. Vamos ver isso depois. Quero tomar informações da moça e da família dela.
>
> *Não se falou mais no assunto nos dias que se seguiram* (Veríssimo, 2005, p. 51).

Nessa cena é possível identificar o silêncio de Maneco (uma suposta pausa para pensar no que diria ao filho, na sequência, a quebra de seu silêncio e, em resposta, a sentença: o silenciamento dos filhos que é também uma resposta à sentença do pai.

As relações sócio-hierárquicas são determinantes para a escolha da abordagem diante do outro e inevitavelmente se manifestam nos modos de expressão na interação social. Neste caso, favoreceram o silenciamento dos filhos de Maneco. Além disso, há que se levar em conta o aspecto cultural, o tempo e o espaço (o cronotopo), posto que a autoridade de Maneco Terra se dá sobretudo em razão de ele ser o pai em uma família iminentemente patriarcal habitante da zona rural do Rio Grande do Sul no século XVIII, o que lhe conferia a prerrogativa de interferir nas escolhas dos cônjuges de seus filhos.

Para melhor analisar as cenas até então apresentadas, nos remetemos a Mello:

> O diálogo pode ser construído tendo em vista o poder de um sujeito sobre o outro que se exerce tanto pela fala quanto pelo silêncio. Assim, pensar o silêncio é colocar questões a propósito dos limites da dialogia e, consequentemente, perceber a relação com o outro como sendo uma relação complexa, complementar e contraditória (Mello, 2013, p. 2592).

Percebe-se, assim, que as formas de manifestação de silêncio refletem os modos como estão constituídas as relações (neste caso, verticais, de subserviência) entre os interlocutores. Na cena seguinte o silêncio muda de tom, visto que é utilizado como enunciado pelo silenciador, agora em silêncio. Neste momento, Maneco não é mais apenas o provocador do silêncio ou autor do silenciamento, mas o próprio silêncio.

> Seu ventre estava cada vez maior e Ana notava que quanto mais ele crescia, mais aumentava a irritação dos irmãos. O pai, esse nunca olhava para ela nem lhe dirigia a menor palavra. Comia *em silêncio*, de olhos baixos, pigarreando de quando em quando, conversando com os filhos ou pedindo uma ou outra coisa à mulher (Veríssimo, 2005, p. 51).

Na cena em questão, Maneco Terra faz do silêncio como enunciado-resposta, no qual caberia a afirmação de sua suposta indiferença, no entanto, o seu sentimento era de desagrado, insatisfação. Trata-se do silêncio que expressa indignação, uma resposta à situação vivenciada pelo pai, pela família. Neste caso, o silêncio também expressa uma forma de punição à filha, devido ao fato de ela ter "envergonhado a família" ao engravidar de um "forasteiro", motivo de relevância para o silêncio do pai e o aborrecimento dos irmãos, considerando-se a valoração social inscrita nas ações dos personagens.

Ao presenciar uma cena de forte agressão verbal entre os irmãos Ana e Antônio, relacionada ao fato de Ana ter dormido com Pedro, um imigrante ao qual a família deu abrigo, e ao assassinato dele, pelos irmãos dela:

> Maneco Terra fumava em *silêncio*, olhando fixamente para o seu prato vazio, como se nada visse nem ouvisse.
>
> Assassinos, repetiu Ana. – Todos deveriam estar na cadeia com os outros bandidos!
>
> Antônio desembaraçou-se da mãe e correu para fora.
>
> Pedrinho (filho de Ana) começou a berrar. Ainda arfando, Ana aproximou-se do catre, tomou o filho nos braços, desabotoou o vestido e deu-lhe o peito. A criança acalmou-se em seguida e, por algum tempo, no *silêncio* do rancho o único som que se ouviu foi o dos chupões que ele dava no seio da mãe (Veríssimo, 2005, p. 54).

Na cena acima, o *silencio* de Maneco constitui enunciados ali proferidos. O silêncio atravessado pelo som do bebê remete a um desfecho da cena após uma grande discussão em que se chega a um certo extremo de agressões verbais. O silêncio dos sujeitos em conflito responde ao embate ali travado e dá lugar a tudo o que mais poderia ser verbalizado. Além disso, se constituiu na sentença da verdade, diante da acusação ali instalada (talvez a verdade indireta, mencionada acima por Todorov) e da valoração que isso carrega socialmente.

Como podemos notar, foram recorrentes, nas cenas apresentadas, conflitos e tensões nos momentos de interação entre os personagens. As manifestações não verbais caracterizadas pelo uso do silêncio nos remetem às diversas formas de dizer por meio dele. Verificamos que as cenas se constituem de episódios em que a relação sócio-hierárquica dos sujeitos está claramente demarcada pela superioridade do pai diante dos demais familiares justificada pelo papel social que representa e afere-se a si atos como mandar, ordenar, determinar as regras da casa. Esta relação verticalizada entre os sujeitos está presente em todas as cenas analisadas, o que demonstra o status de poder ali instaurado e favorece o silenciamento dos seus subordinados, o que convoca o seu silêncio como resposta.

Portanto, o silêncio constitui a própria condição de produção de sentido. Seja como expressão de reflexão, contestação, temor, submissão, desagrado, insatisfação ou constrangimento, de todo modo se constituirá de enunciados responsivos aos outros enunciados que os antecederam.

Nas cenas analisados até aqui, foi possível perceber a presença de elementos constitutivos para análise discursiva do silêncio como enunciado, entre os quais aspectos de ordem cultural e histórica, (cronotópica), e as relações sócio-hierárquicas. São elementos intrínsecos aos sujeitos e aos sentidos construídos nos enunciados, por isso imprescindíveis para efetivar tal análise.

## 5. Considerações finais

As reflexões resultantes da presente análise reforçam a concepção de que o espaço ocupado pelo silêncio no universo discursivo é equivalente àquele ocupado pelas palavras, já que elas também vêm carregadas de silêncios.

Somamos a contribuição dos autores acima aos nossos estudos, na medida em que coadunamos com a perspectiva de que os estudos sobre o silêncio em perspectiva dialógica se fortalecem no âmbito dos estudos do discurso.

O silêncio foi aqui tomado como enunciado visto que, mesmo sem se utilizar da palavra, o sujeito assume um posicionamento discursivo na ocasião da interação. Assim, não se configura como o lugar da "falta do dizer" mencionada, mas de um "dito" constituído de sentido em enunciados vivos, nos contextos em que se manifesta.

Cabe ainda retomar que a língua, nas suas mais diversas formas de uso e manifestação, situa e promove os mais variados tipos de interação por meio da qual os sujeitos argumentam, agem uns sobre os outros de modo a refletir e refratar por meio dela as relações sócio-hierárquicas *tão determinantes para os diferentes modos de interação entre os sujeitos.*

Embora o sentimento de consentimento seja outro sentido do silêncio, no *corpus* aqui analisado não foi identificada qualquer manifestação dessa natureza. Podemos contestar, neste caso, a máxima de que *"quem cala consente"* e afirmar que o silêncio instaura o dizer de modo significativo nas instâncias do discurso.

Este estudo incidiu sobre a busca de respostas para as respostas do silêncio e reencontramos o silêncio responsivo, mas é certo que ainda há muito a perguntar e a dizer sobre esse fenômeno da linguagem.

## Referências

ACHARD, Pierre. *O papel da memória.* Trad. José Horta. Campinas, SP: Pontes, 1999.

AMORIM, Marília. Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais *In: XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, 2004,* Curitiba, July 21-25. (Anais). p. 77- 80.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas, *Cadernos de Pesquisa*, n. 116 p. 7-19, julho/ 2002.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. *In:* ORLANDI, E P. (org.) *Gestos de leitura.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 253-276.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. *In: Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável.* Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010[1919].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso.* Tradução e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016[1952-3].

DANTAS, Adem. Discurso, dialogismo e silêncio, *Revista do GELNE*, Vol. 2 No. 2, p. 1-4 2000. Disponível em http://www.gelne.ufc.br/revista_ano2_no2_01.pdf. Acessado em: 20 dez. 2020, às 20:40h.

Dicionário Online de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/silencio/?utm_source=whatsapp&utm_medium=referral. Acesso em: 20 abr. 2025, às 19:16

LAPLANE, Adrian L.F. Interação e silêncio na sala de aula**.** *Cad. CEDES*. Vol.20 n° 50, p. 01-17, 2000. Disponível em https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VfpJcsx8xbRWhkJFVTkrpMP/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 09 ago. 2013, às 22:25h.

*MELLO, Renato. O silêncio faz sentido. Disponível em http*//www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_146. Acessado em: 08 ago. 2013, às 22.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação* – princípios e métodos**.** Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

TFOUNI, Fabio E.V. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. *Linguagem em (Dis)curso -LemD*, v. 8, n. 2, p. 353-371, maio/ago, 2008.

VERÍSSIMO, Erico. *Ana Terra.* São Paulo: Companhia das Letras, 2005[1949].

VILLARTA-NEDER, Marco A. Verbivocovisualidade no documentário Histórias de quando a água chegou: ato responsável e diálogo na constituição intersemiótica. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 3, p. 1657-1672, dez. 2019b.

VILLARTA-NEDER, Marco A. Sobre silêncios e sentidos. *In:* STAFUZZA, Grenissa B.; FONSECA, João Paulo A. *Estudos Discursivos em Múltiplas Perspectivas.* Discurso, sujeito, sociedade. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2019, p. 61-90.

VOLÓCHINOV, Valentin. N. Estilística do Discurso Literário II: a construção do enunciado. *In:* VOLÓCHINOV, Valentin. 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], p. 266-305.

VOLÓCHINOV, Valentin. 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 [1926], p. 109-146.

# Relações Dialógicas Bakhtinianas em Cenas de Novela: O Eu/Outro ao Espelho

Huber Kline Guedes Lobato
Helen do Socorro Rodrigues Dias

## 1. Diálogo Inicial

O estudo que apresentamos traz discussões acerca de alguns apontamentos delineados por Mikhail Bakhtin (1895-1975), bem como o Círculo e seus comentadores, acerca do conceito de alteridade e suas reflexões sobre o homem ao espelho. Esse conceito é fortemente marcado por três relações de alteridade: Eu-para-mim; Eu-para-o-outro; O-outro-para-mim. Essas relações se referem ao meu olhar como sujeito histórico e social que é constituído pelos olhares alheios, ou seja, o olhar do outro.

No referido estudo nos fundamentamos no conceito de relações dialógicas, proveniente das reflexões bakhtinianas, para compreender a dinâmica estabelecida entre autor e personagem em cenas de novelas. No cerne das relações dialógicas, a autoria é algo que se presentifica por meio de um posicionamento volitivo (querer) e emotivo (emoção) na personagem.

> O autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e a cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação que nos rodeiam (Bakhtin, 2011, p. 3).

Assim, compreendemos que o autor e as personagens se envolvem em um mesmo laço estético e dialógico. As particularidades, os traços, os acontecimentos, os atos da vida, os pensamentos, as emoções e os sentimentos da personagem fazem parte da vida do autor. O autor conhece a personagem por meio de seu excedente de visão ou do seu olhar exotópico.

Nesse sentido, no presente trabalho, temos o objetivo de analisar algumas cenas de novela a partir dos pressupostos bakhtinianos e sua perspectiva dialógica do discurso. Com isso, buscamos estabelecer relações

entre o olhar exotópico do autor e o acabamento da obra (cenas da novela) vividas por sua personagem. Assim, intentamos entender o conceito de alteridade por meio de uma personagem e seu reflexo no espelho.

Os conceitos utilizados no estudo são: relações dialógicas, concepção de sujeito, alteridade e Eu/Outro ao espelho. Dessa forma, selecionamos as obras de Bakhtin (2011; 2016; 2017a; 2017b) e Volóchinov (2019) para mostrar onde os conceitos estão formulados. Não se trata de uma visão reducionista de dizer que são apenas nessas obras que os conceitos aparecem, pois outros trabalhos de Bakhtin e do Círculo trazem os conceitos delineados neste estudo.

Escolhemos o gênero discursivo "novela" porque é um gênero que surge de outros diálogos, contextos e interpretações. Assim, buscamos compreender o que há em volta de alguns recortes de cenas da novela "A força do querer" e sua personagem Ivana e, com isso, perceber quais as críticas, a intenção do (a) autor (a) e o que o interlocutor precisa saber para compreender a relação dialógica dessas cenas em questão.

## 2. Alteridade: Eu/Outro ao espelho

Para darmos início a este diálogo vamos começar falando da concepção de sujeito para o círculo de Bakhtin, apresentado a partir das discussões de Sobral (2009), em que o autor vislumbra três características sobre essa concepção: a primeira destaca que o sujeito "É dotado de uma constituição psíquica, que explica sua identidade relativamente fixada" (Sobral, 2009, p. 51), ou seja, sua consciência mantém um encadeamento que gradativamente vai sendo alterado por suas relações.

A segunda característica evidencia "as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade (Sobral, 2009, p. 51) em termos que essas marcas vão compondo progressivamente sua identidade/alteridade. Já a terceira ressalta que o ato de cada sujeito acontece "segundo uma avaliação/valoração daquilo que faz ao agir/falar, e pela qual se responsabiliza (Sobral, 2009, p. 51).

Assim, podemos compreender que para o Círculo o sujeito é inacabado e que gradativamente vai sendo alterado a partir de suas interações sociais e espontaneamente vai constituindo sua identidade/alteridade e construindo sua história. O olhar do outro é elemento imprescindível na constituição da identidade e alteridade do sujeito que está presente no mundo.

Neste sentido, Volóchinov (2019, p. 60-61) ressalta que "para entrar na história não é suficiente o nascer físico – assim nasce um animal, mas ele não entra para história –, é preciso uma espécie de segundo nascimento, social". Este nascimento social podemos considerar desde o momento em que cada sujeito é concebido, pois a partir deste acontecimento já está posto

para cada sujeito toda uma arquitetônica de vida – classe social, cultura, nacionalidade, e outros aspectos – a qual inicialmente vai pertencer.

É exatamente esse nascimento social que constitui a vida "[...] historicamente real e ativa [...]" (Volóchinov, 2019, p. 60) de cada sujeito, do qual não é possível escapar, pois "[...] não há um único ato do ser humano íntegro, uma única construção ideológica [...]" concebida fora do lugar social e da interação de cada sujeito. Todo sujeito é histórico, cultural e social.

De acordo com as ideias bakhtinianas, é na relação de alteridade que os sujeitos se constituem. O Eu se reflete no Outro e, dessa forma, refrata-se. A partir do momento em que o sujeito se constitui, ele também se altera, reciprocamente – Eu/Outro. É relevante frisar que o conceito de Eu/Outro ao espelho encontra-se embasado nos preceitos bakhtinianos acerca da "[...] composição heterogênea da minha imagem. O homem no espelho. [...]" (Bakhtin, 2017b, p. 43).

O homem ao espelho é uma reflexão ontológica acerca da relação Eu/Outro. A alteridade do Eu se complementa em presença responsiva do Outro. No espelho o meu reflexo é, também, o reflexo do Outro que me olha e me constitui. Essa é a proposta de Bakhtin e do Círculo. Mello e Miranda (2019, p. 25-26) mencionam: "Como já dissemos, o tema do homem ao espelho aparecerá ao longo de sua obra em muitas partes [...]".

No seio das obras bakhtinianas percebemos que o reflexo Eu/Outro é inacabado, é polifônico, é ideológico e é historicamente situado. Por isso, utilizamos as reflexões filosóficas bakhtinianas sobre o homem ao espelho para dialogar em nosso estudo. O reflexo é a alteridade desse Eu/Outro, em diálogo inconcluso. Esse diálogo toma toda a vida dos sujeitos que se alteram reciprocamente no mundo.

## 3. Relações dialógicas na perspectiva bakhtiniana

Trazemos para este diálogo o conceito de Relações Dialógicas na perspectiva de Bakhtin e do Círculo na intenção de compreender os aspectos internos/externos e os sentidos que contornam as cenas da novela "A força do querer", especificamente da personagem Ivana. Essas cenas, enquanto enunciados, dialogam entre si, em seus pontos e contrapontos e em suas convergências e divergências, por isso mantêm relações dialógicas.

> As relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (Bakhtin, 2016, p. 92).

As relações dialógicas "[...] só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]" (Bakhtin, 2016, p. 91). As relações dialógicas são relações entre os sentidos que constituem o enunciado da comunicação discursiva – compreendido como unidade da interação social – e que são provenientes de diferentes sujeitos sociais.

Os sentidos advindos de enunciados estabelecem relações dialógicas com o autor (locutor) e receptor (interlocutor) do próprio enunciado. Assim, "[...] a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica" (Bakhtin, 2016, p. 97). Com isso, autor (locutor) e receptor (interlocutor) precisam compreender os aspectos internos/externos ou a materialidade linguística e extralinguística que constitui os enunciados. Assim:

> [...] é necessário considerar tanto a materialidade linguística, aquilo que pode ser considerado interno ao texto/discurso/enunciado, como a exterioridade, o extralinguístico incluído na complexidade do discurso, das relações dialógicas, esclarecidas um pouco mais (Brait, 2017, p. 22).

Assim, "as unidades da comunicação discursiva – enunciados integrais – são irreprodutíveis (ainda que possamos citá-las) e estão ligadas entre si por relações dialógicas" (Bakhtin, 2016, p. 107). Desta forma, buscamos nesse estudo estabelecer relações dialógicas entre alguns enunciados de cenas da novela e os acontecimentos da vida cotidiana, do mundo concreto, de um viver real.

Utilizamos como método de análise a perspectiva dialógica defendida por Brait (2017, p. 23) que se refere "[...] a especificidade da abordagem bakhtiniana do discurso, ou seja, sua proposta de encontrar caminhos teóricos, metodológicos e analíticos para desvendar a articulação constitutiva do que há interno/externo na linguagem [...]". Com a perspectiva dialógica, intentamos desvendar o que há de in/externo em recortes de cenas, da vida da personagem.

Por meio da análise na perspectiva dialógica buscamos reconhecer um procedimento analítico essencial para uma análise dialógica, na intenção de "chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos, e das relações que ele instaura" (Brait, 2016, p. 24). O tratamento do *corpus* ocorrerá mediante a verificação de elementos textuais e extras textuais.

Enquanto pesquisadores buscamos aproximar a autoria das cenas às situações vividas pela personagem. A ideia é lidar com o "[...] o excedente de visão, da imagem, do retrato, do autorretrato visual e verbal, isto é, da representação de si mesmo, momento em que o autor é personagem" (Brait,

2017, p. 23). Assim, podemos perceber o que o (a) autor (a) da novela tentou repassar aos seus espectadores com os recortes de cenas propostas.

Ademais, consideramos relevante destacar que o gênero discursivo selecionado para este estudo, a novela, apresenta uma história de ficção desenvolvida para apresentação na televisão. Tem a característica de ser dividida em episódios ou capítulos, em que o seguinte é a continuação do anterior. Para Lima, Motter e Malcher (2000) o enredo das telenovelas se desenvolve por meio de diálogos apresentados por personagens centrados, principalmente, em núcleos familiares e grupos sociais.

A novela "A força do querer" teve sua primeira exibição, em uma rede de televisão aberta, do Brasil, no período de 3 de abril a 21 de outubro de 2017, no horário das 21 horas, com 172 capítulos, de autoria de Glória Perez e com a direção geral de Pedro Vasconcelos. Dentre o enredo da novela são tratadas diferentes discussões com viés: político, social, econômico, cultural e outros.

A novela apresenta como trama principal a história dos personagens Zeca, Ruy e Ritinha, além de outras tramas secundárias, como a da personagem Ivana. Para este estudo vamos adentrar agora (Quadro 1) no cotejo de algumas cenas, que constitui nosso *corpus* discursivo a partir da novela, direcionando nosso olhar especificamente para a trama que envolve a personagem Ivana.

**Quadro 1** - Descrição do gênero discursivo.

| Descrição | Cenas da Ivana/Ivan |
|---|---|
| **Gênero Discursivo** | Novela |
| **Característica** | Recortes de alguns capítulos da novela "A força do querer". |
| **Tempo de Duração** | 02 minutos e 34 segundos |
| **Tema** | Constituição do Eu-Outro |
| **Autor(ia)** | Gloria Perez |
| **Ano de Circulação** | 2017 |
| **Meio de Circulação** | Televisão e Internet |
| **Personagem** | Ivana foi criada como a boneca dos pais (Joyce e Eugênio) na infância/adolescência enquanto sua aparência era feminina. Ao se revelar trans – homem – passa a chamar-se Ivan. |

**Fonte:** elaboração dos autores (2022).

No quadro 01 estão descritos o tipo de gênero discursivo; a sua característica; o seu tempo de duração; o tema; o (a) autor (ia); o ano e o meio

de circulação; e a descrição da personagem. Destacamos que os recortes das cenas foram compilados em um vídeo de duração de 2m34s. O vídeo foi postado na plataforma *Youtube* (as cenas compiladas de Ivana/Ivan podem ser acessadas no link: https://www.youtube.com/watch?v=_ZYNLsi_7eU).

Optamos em usar esse vídeo, para nossa análise, pois ele condensa os principais eventos que acontecem com a Ivana durante toda a novela. Realizamos o *Print screen* para capturar imagens de atos pontuais e que marcam as escolhas, as tomadas de decisões, as ações e as transformação da personagem.

## 4. Alteridade (s) do Eu/Outro (a) ao espelho

Na novela A Força do Querer, a personagem Ivana faz parte do núcleo composto por Joyce e Eugênio (que são os pais de Ivana), Ruy (irmão da personagem) e Zu (governanta). Trata-se de uma família de classe média alta, que vive na cidade do Rio de Janeiro, em um apartamento de alto padrão. Durante toda a trama, a personagem mostra-se cada vez mais em dúvida a respeito da sua própria identidade.

Ivana desde o seu concebimento, já tinha para ela uma arquitetônica de vida idealizada a partir das ideologias de sua família, em termos que seria criada para ser a imagem e semelhança de sua mãe, que a tratava como uma "boneca". Essas marcas são evidentes a partir das escolhas apresentadas pela autora: a personagem quando criança era vestida com roupas, calçados e acessórios parecidos com os de Joyce e sempre com uma aparência impecável.

Ao longo do desenvolvimento da vida da personagem, na trama da novela, apesar das características fisiológicas femininas, Ivana começa a questionar sua identidade/alteridade. Assim, busca esconder os seios (com faixas para apertá-los), usa roupas largas (que pega do seu irmão) para não deixar evidente as formas de seu corpo e sempre com o cabelo amarrado.

Ivana faz psicoterapia para buscar compreender o seu Eu, e o porquê de não se sentir confortável e feliz com a vida idealizada para ela a partir dos anseios de seus pais. A personagem encontra conforto na relação com a Zu, que é do seu núcleo. Esta tem um olhar mais sensível e atento para as questões da vida de Ivana. Os demais personagens de seu núcleo, especialmente Joyce, cobram de Ivana que ela se vista com roupas decotadas, coladas, vestidos, use joias, cabelos soltos e saia para namorar rapazes.

Em meio a todo esse contexto de psicoterapia e cobrança social a personagem começa a compreender sua identidade/alteridade e passa a rejeitar as imposições e questionamentos dos outros. Esses questionamentos são evidentes em cenas em que a personagem se depara diante de um grande espelho em seu quarto. O seu reflexo representa o seu Eu/Outro. A seguir, a figura 1.

**Figura** 1 – Cenas da Novela "A força do querer".

**Fonte:** Arquivo da Globo (2017).

Nas imagens da figura 1 temos Ivana que aparece em um momento de conflito sobre a sua personalidade em frente a um espelho. A personagem tira a blusa e fica somente com uma faixa cobrindo os seios e de forma agressiva bate repetidamente contra os seios. Isso demarca um ato de rejeição de uma parte fisiológica do seu corpo, considerado símbolo da feminilidade. Neste contexto podemos observar que a personagem recusa marcas do seu nascimento biológico, pois não as reconhece como parte constituinte da sua identidade/alteridade.

A partir das imagens, percebemos, também, algumas escolhas da autora e seu excedente de visão, porque essa autora vê o que está inacessível ao outro, excede aos seus olhos o que não é visto pelo personagem. Dessa forma, Ivana é uma personagem com cabelos loiros, encaracolados, magra, feminina e pouco apresenta traços masculinos. O que se avalia é que a personagem foi colocada em circunstâncias que não contemplavam as "mulheres masculinas", ou seja, mulheres que agem, vestem-se e enxergam o mundo de um jeito mais alternativo. Esse jeito é tido, socialmente ou popularmente, como um "jeito de homem" ou "mulher machão".

Essas mulheres, mesmo em épocas democráticas, foram e continuam sendo ofuscadas. Assim como os gays afeminados, esses sujeitos têm pouco prestígio social. Na trama em destaque optou-se por um corpo feminino, demarcado no corpo da personagem Ivana: curvas magras e femininas, rosto afilado, cabelos castanhos, pernas delineadas e longas, cintura minúscula e braços finos. É quase um corpo cis-hétero-branco.

A personagem leva em conta o perfil de mulheres brancas e não dialoga com o plural de mulheres que existem em nossa sociedade. Sendo assim, "mulheres masculinas" ainda são marginalizadas e segregadas por expressarem suas identidades/alteridades de forma autêntica em um contexto social moldado para um determinado padrão de corpo.

Inferimos que isso aconteceu, pois o (a) autor (a) já havia incluído um personagem com esse perfil em uma novela anterior (Salve Jorge em 2012). O

fato de trazer uma personagem com esse perfil em 2012 já foi uma discussão delicada, no sentido de envolver e conquistar o (s) Outro (s) – o público – para se familiarizar com a personagem com um Eu diferente – uma "mulher com traços masculinos".

Assim, em 2017 apresentou-se um tema ainda mais delicado, ou seja, uma personagem que transita do feminino para o masculino, algo raro para uma telenovela brasileira. Como se trata de algo raro, logo o perfil da personagem teria que ser de alguém de "curvas femininas" para conquistar o olhar do (s) Outro (s) – os espectadores. Isso demarca que a sociedade ainda nega lidar com "mulheres masculinas" que se manifestam de forma autêntica.

Ressaltamos ainda, a partir da figura 1, algumas escolhas da autora para a trama dessa personagem, bem como: o tom de cores cinzas escuros (apesar de ser dia), as cortinas sempre fechadas (apesar de ser em um apartamento e sem vizinhos ao redor) e a porta do quarto trancada com chave. Essas são marcas que podem evidenciar, como a sociedade ainda ver essas questões, como atos obscuros, em que não se pode rejeitar a biologia do corpo, que não se pode querer algo diferente das normas e imposições sociais e que isso deve ficar trancado junto ao sujeito.

Ivana, em meio a uma busca constante para o autorreconhecimento de sua identidade/alteridade, quando passa a assumir como se sente, vivencia de forma intensa conflitos familiares. Por isso, busca o reconhecimento e a aceitação de suas escolhas, assim como a sua própria forma de estar, de viver e de ser no mundo e na vida. A seguir temos a figura 2.

**Figura** 2 – Cenas da Novela "A força do querer".

**Fonte:** Arquivo da Globo (2017)

Nas imagens da figura 2 podemos observar o momento de confronto da personagem com sua família ao enunciar que não se ver enquanto mulher. Na realidade concreta Ivana se sente como um homem, sendo esse um momento em que Ivana se coloca na frente do outro e expressa sua identidade/alteridade. Contudo, é perceptível que para se expressar e ser escutada ela grita seu posicionamento, o ato de liberdade dos seus sentimentos.

Neste sentido, é possível refletir: quantas Ivanas estão a esbravejar, por décadas, em uma sociedade que tenta invisibilizar, punir e marginalizar essas escolhas de expressar como se sentem. Ivana busca expressar livremente as marcas concretas dos seus nascimentos sociais, as vozes do seu querer e de ser reconhecida nos mais distintos segmentos da sociedade.

Ivana a partir do seu grito expressivo e de sua identidade/alteridade inicia a transição de suas características fisiológicas, com a intenção de ao olhar-se no espelho enxergar as marcas da sua identidade/alteridade. Apresentamos a figura 3.

**Figura** 3 – Cenas da Novela "A força do querer".

**Fonte:** Arquivo da Globo (2017).

As imagens da figura 03 representam o momento em que Ivana decide passar pela transição de gênero, cortando os cabelos, adotando vestimentas masculinas e a partir disso, passa a se chamar Ivan, registrando a mudança de nome em cartório. A personagem passa a assumir sua identidade/alteridade para a sua família e seus amigos, em todos os demais ambientes sociais que frequenta.

A seguir apresentamos as nossas interpretações advindas dos recortes de algumas cenas da novela A Força do Querer, que possibilitam uma compreensão a partir de quatro recortes expressos nas cenas da novela:

**Recorte 1**: Ivana encontra-se na frente de um espelho em seu quarto. Ela nega seus seios, uma vez que os esconde com uma faixa. Ela desfere socos em seu próprio tórax (peito).

**Recorte 2**: Conflito entre Ivana e seus pais.

*Ivana: Eu não sou uma menina. Eu não sou uma mulher! Eu sou um homem!* - Grita Ivana.

**Recorte 3**: Ivana olha para seu corpo em frente a um espelho. Em seguida, passa a cortar seu cabelo com uma tesoura. Em cada corte Ivana chora, rir e grita ao mesmo tempo.

**Recorte 4**: Em frente a um espelho de um salão de beleza, há a transformação de Ivana em Ivan – um homem trans, que abre um sorriso no rosto.

Fonte: Recortes de cenas exibidas em Globo.com (2017).

A partir desses recortes chegamos às seguintes dimensões analíticas que envolvem a relação da personagem com os demais participantes das cenas. As dimensões também se relacionam à intenção autoral com o enredo voltado à personagem Ivana. As dimensões são: Negação, Conflito e Transição.

**Negação**: de seu corpo, especialmente de seus seios, em que entendemos que a personagem busca anular o seu Eu, uma vez que se encontra envolvida apenas pelo olhar de repúdio do (s) Outro (s) que a cercam. A personagem nega seus próprios desejos, seu próprio corpo e seu cabelo grande, pois busca contemplar a própria vontade em um outro corpo, ou seja, um corpo masculino.

**Conflito**: com os pais, sobretudo com sua mãe Joyce. Nos momentos de conflitos percebemos, mais uma vez, o afronte, a tensão e a discordância. Isso tudo é concretizado por meio de um face a face em que cada sujeito se altera em relação ao Outro. A palavra por meio do grito reflete o enfrentamento entre as personagens. A tensão é algo bastante evidente nessa relação de alteridade.

**Transição**: mudança de Ivana para Ivan, ou seja, a transição de uma pessoa trans. Essa transição não é apenas uma transformação, mas um processo de aceitação do seu corpo (agora masculino) e o desejo de ser aceito pela sociedade. Trata-se de uma representação heroica de sua luta, em que uma mulher que não se identifica com o corpo que nasceu, passa por um processo de transição e, assim, consegue realizar o seu querer.

Partindo do conceito que evidencia as relações de alteridade apontado no início deste artigo, para compreendermos melhor essas relações vamos demarcar os três tipos de espelhos que aparecem nas cenas de Ivana/Ivan:

> a) o espelho do quarto (figura 1) – o Eu-para-mim: relação íntima do Eu, sendo esse Eu o centro da valoração;
>
> b) o espelho enquanto família (figura 2) – o-Outro-para-mim ou os outros para mim: o outro expressa o que pensa e valora sobre mim. o meu Eu é o centro da valoração na perspectiva do Outro;
>
> c) o espelho do salão (figura 3) – o Eu-para-o-outro: o meu posicionamento em relação ao outro. O centro da valoração é o outro na minha perspectiva.

Nesse caso do espelho do salão (que representa o Eu-para-o-outro) temos um Outro/Eu que passou pela transição. Antes um Eu/Ivana, agora um Outro/Ivan, mas que também continua sendo o Eu anterior da personagem. Essa é uma relação complexa, pois traz reflexões acerca da consciência na criação da imagem do outro e de si mesmo. Para os estudos bakhtinianos esse é o problema nodal de toda a filosofia.

Vamos agora dar destaque a algumas escolhas da autora que demarcam o momento da transição da Ivana para o Ivan, bem como: o lugar onde essa ação foi concretizada e a trilha sonora que compõem esse momento.

Ivana inicia a transição em casa cortando o cabelo na frente do espelho do quarto, mas a finalização se dá em um salão de beleza, lugar em que é possível fazer mudanças de corte, cor e comprimento (para mais e menos) do cabelo. Esse salão de beleza, além de ser um ambiente em que está diretamente relacionado a uma esperança de felicidade, vai apresentar para o outro marcas da identidade/alteridade de cada sujeito.

A música escolhida como trilha sonora desse momento de transição, tem como título "De toda cor" de Renato Luciano (participação de Ney Matogrosso, Oswaldo Montenegro, Laila Garin e Elisa Lucinda). Apresentamos para nosso diálogo os versos tocados no exato momento em que Ivan se olha no espelho do salão e vê com alegria a representação estética de sua transição: "[...] passarinho de toda cor, gente de toda cor. Amarelo, rosa e azul, me aceita como eu sou, me aceita como eu sou [...]" (Luciano, 2017).

Podemos observar que a música escolhida expressa a partir dos seus versos a necessidade do reconhecimento de que existem sujeitos diversos, que as diferenças são reais e constituem a sociedade em que vivemos. O verso também demarca a importância de aceitarmos os atos e as escolhas que expressam a identidade/alteridade de cada sujeito, inclusive pessoas trans.

Em todos os recortes das cenas percebemos que o espelho marca: Fronteira, Ato bilateral, Eu/ outro retrospectivo e introspectivo, pois o espelho é um elemento que se transforma em um signo ideológico, pois deixa de ser mero objeto de vidro ou de cristal metalizado usado para refletir a luz e as imagens de objetos e pessoas. Assim, passa a ser um signo ideológico em que o reflexo projetado no mesmo é um reflexo das inter-relações sociais e dos fenômenos socioideológicos.

## 5. Considerações finais

Nas considerações desse estudo, nos embasamos na interpretação bakhtiniana, em que "[...] a grande causa para a interpretação é a distância do intérprete – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende interpretar de forma criadora [...]" (Bakhtin, 2017a, p. 18). Assim, de forma distanciada buscamos enxergar, de maneira criadora, o contexto em que as novelas foram pensadas e divulgadas.

O horário que a novela é exibida às 21 horas é, por décadas, o momento em que a família brasileira se encontra em frente à televisão, assim a autora já transgride ao colocar um personagem transgênero, contudo essa transgressão é algo polido, uma vez que o público precisa primeiro se familiarizar com esse personagem. Por isso, um personagem com um corpo que não apresenta comportamentos que fujam ao heteronormativo.

Neste sentido, destacamos que apesar das telenovelas trazerem em seus enredos histórias como da personagem Ivana, estas tramas sempre ocupam um lugar secundário, nunca como trama principal da novela, pois estes sujeitos não são considerados como protagonistas da sociedade. Assim como no contexto social, nas novelas, esses sujeitos são marginalizados e, por vezes, invisibilizados face ao outro social.

Nos anos que antecedem a novela "A força do querer" em 2017, tivemos uma série de acontecimentos em nosso país que acentuaram o debate LGBTQIA+ e a sua comunidade tornou-se, ainda mais, ativa. Assim, a personagem também se acentua e modifica-se ao longo dos diferentes enredos que trazem essa discussão da Ivana/Ivan trans. Mesmo que esse seja, inicialmente, alguém em um corpo feminino, ainda assim é algo que rompe, pois trata-se de alguém trans.

A personagem sofre influência de outros gêneros. Ivana, talvez tenha recebido influências das notícias em torno do caso Dandara dos Santos que foi um assassinato ocorrido em 15 de fevereiro de 2017. Dandara foi espancada e executada a tiros em Fortaleza, no Ceará. O crime teve grande repercussão quando as imagens do espancamento foram divulgadas nas redes sociais. Isso, possivelmente, pode ter influenciado no debate e no desenrolar da trama vivida pela personagem Ivana/Ivan.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov; introdução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 3-186.

BAKHTIN, Mikhail. A ciência na literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista Novi Mir). *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017a, p. 9-19.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b, p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 71-107.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin:* outros conceitos chaves. 2.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-31.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Org.). *Texto ou discurso*. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-29.

LIMA, Solange Martins Couceiro de; MOTTER, Maria Lourdes; MALCHER, Maria Ataíde. A telenovela e o Brasil: Relatos de uma experiência acadêmica. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação,* vol. XXIII, nº 1, 2000.

LUCIANO, Renato. *De Toda Cor*. 2017. (4m55s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W-zaWXA8aRE. Acesso em: 20 nov. 2022.

MELLO, Marisol Barenco de; MIRANDA, Maria Leticia. Em busca de uma possível imagem amorosa de si e do outro. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho.* Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 13-36.

NOGUEIRA, Luís. *Manuais de Cinema II:* Géneros Cinematográficos. LabCom Books: Covilhã - Portugal, 2010. Disponível em: http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manual_II_generos_cinematograficos.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

SOBRAL, Adail. A concepção de sujeito do círculo. *In:* SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero:* as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p. 47-60.

VOLÓCHINOV, Valentin. Do outro lado do social: sobre o freudismo. *In:* VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia:* ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 59-108.

# Análise Verbo-Visual Das Charges Como Resposta ao Contexto Social: Uma Perspectiva Bakhtiniana

Miriam Bauab Puzzo

## 1. Introdução

O contexto social conturbado em virtude da pandemia, motivando mortes e desemprego, tem sido palco de ações desastrosas propostas pelo atual governo em descompasso com as necessidades reais da população. Nesse cenário degradado, as respostas têm sido rápidas e criativas nos espaços acadêmicos e culturais. Em função destes problemas sociopolítico-econômicos, jornalistas, chargistas, cronistas, em resposta a esse momento crítico, têm se expressado pela linguagem verbo-visual como um recurso comunicativo contundente para explicitar de modo impactante o confronto ideológico instituído. Os profissionais dessa esfera de produção encontram-se mobilizados em função das ações repressoras e coercitivas impostas pelo atual governo, afetando instituições culturais, educacionais e ecológicas que estão sendo abandonadas à própria sorte, quando não destruídas intencionalmente pelo descaso governamental.

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar as produções de natureza midiática que de certo modo expressam os problemas vivenciados no contexto imediato. Sob esse aspecto, a revista *Piauí* tem-se apresentado de modo criativo e crítico tanto em suas capas quanto nas matérias internas, como reportagens e tiras que ilustram suas páginas. Para analisar alguns exemplares de textos verbo-visuais marcados pela ironia fina e pela sátira, foram selecionadas três charges assinadas por Reinaldo Figueiredo, Abolsonaporu, O Pequeno Presidente, Natureza morta com caveira e Salles, publicadas no número 179 de agosto de 2021. Os títulos sugestivos apontam para o diálogo com obras artísticas plásticas e literárias, relacionando-as com o contexto político-econômico atual que sangra o país. Tais charges confirmam a teoria enunciativa bakhtiniana, pois integram a cadeia discursiva respondendo ao passado e projetando possíveis respostas futuras.

Nesse movimento contínuo, em que tempo e espaço se transformam, os enunciados antigos propiciam novas formas de atualização como ocorre com essas charges que respondem a criações artísticas situadas no passado, mas que são reatualizadas e reacentuadas pelo chargista.

Para sustentar a análise, toma-se como referência a teoria dialógica da linguagem, cuja proposta abrangente, permite entender as relações que se estabelecem entre enunciados concretos ao longo do espaço temporal que os separa, assim como os autores que tratam da materialidade discursiva da linguagem verbo-visual, entre eles Dondis (2003) e Luciano Guimarães (2003).

O objetivo, portanto, é observar, na produção de sentido, as relações dialógicas que se estabelecem ao longo do tempo pelo deslocamento espaciotemporal explicitando o posicionamento valorativo do autor em relação ao contexto social e político atual. Discute-se a princípio a teoria, em seguida a análise e por fim as palavras finais.

## 2. Fundamentação Teórica

Ao discutir o conceito de linguagem em sua realidade viva, concebendo as relações intrínsecas constitutivas entre o subjetivo e o social, Bakhtin e o Círculo ampliam as possibilidades de interpretação de toda forma de comunicação. A partir do conceito de enunciado concreto como uma unidade discursiva complexa, essa teoria propõe considerar as relações sociais entre indivíduos em seu contexto imediato, sem romper os laços com enunciados passados, projetando-os no futuro. Nessa perspectiva teórica, o fluxo contínuo de enunciados, além de apresentar respostas dos seus enunciadores, possibilita ainda respostas futuras numa cadeia comunicativa inconclusa, porque, para Bakhtin (2016), o ponto final que encerra o enunciado autoral só se conclui realmente na recepção responsiva de seus leitores, ampliando o horizonte interpretativo de textos.

Nessa vertente, a materialidade textual, seja ela oral, escrita ou imagética é considerada em sua forma comunicativa, expressando-se por signos na perspectiva de Volóchinov (2017, p.93), conforme pontua: "... além dos fenômenos da natureza, dos objetos tecnológicos e dos produtos de consumo, existe um mundo particular: o *mundo dos signos*." Sob esse aspecto, os signos são portadores de sentido que expressam não só a materialidade objetiva, mas ultrapassam os limites de sua realidade natural. Como afirma o teórico, "O signo não é somente uma parte da realidade, mas reflete e refrata uma outra realidade." (Volóchinov, 2017, p.93).

Tendo em vista essa refração, o signo, além do registro material do objeto que nele se reflete, expressa também pontos de vista particulares dos enunciadores. Dessa forma, o signo passa a integrar o campo da ideologia.

Segundo Volóchinov, "o campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo que é ideológico possui significação sígnica*." (p.93, ênfase do autor). Sendo assim, a teoria discursiva expande a concepção de enunciado concreto expresso por outros recursos além da sua materialidade verbal. "Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante." (p.94).

Nessa perspectiva teórica, toda forma de comunicação social integra o campo da linguagem, permitindo múltiplas formas de expressão e de interpretação. É desse modo que a teoria discursiva amplia o campo de investigação da linguagem, incluindo artes plásticas, fotografia, dança, teatro etc., como têm demonstrado as recentes pesquisas, pois além da linguagem verbo-visual como propõe Brait(2010), (2014), as outras linguagens também estão incorporadas no campo discursivo como a da dança[1], da fotografia[2], do teatro[3] para citar alguns exemplos.

Desse modo, a análise discursiva de textos constituídos por signos diversos, como as charges, por exemplo, enriquece as possibilidades interpretativas no plano da linguagem. Nessa concepção mais abrangente, muitos teóricos têm desenvolvido pesquisas referentes ao sentido dos signos visuais na perspectiva discursiva. Destacam-se, entre eles, a investigação de Donis Dondis, cuja obra *A sintaxe da linguagem visual* (2003) torna-se fundamental para entender a articulação dos signos visuais com a linguagem verbal na produção de sentidos em enunciados de diversas esferas de produção, constituídos por múltiplas formas de linguagem. Assim expressa seu princípio investigativo a respeito da produção visual, "a forma compõe-se dos elementos, do caráter e da disposição dos mesmos, e da energia liberada pela forma que resulta no conteúdo." (Dondis, 2003, p.138). A autora enfatiza sempre a relação que se estabelece entre forma e conteúdo, entre a linguagem verbal e a visual na produção de sentido, negando a interpretação desses recursos de modo arbitrário, isolado do todo enunciativo. Encontra-se desse modo no âmbito discursivo, considerando sempre a inter-relação entre as linguagens, o conteúdo e a proposta do autor.

Na discussão das diversas formas de produção gráfica, entre elas o design, destaca a importância dos meios de comunicação na seleção dos recursos escolhidos pelo produto. Enfatiza ainda a relação entre os elementos de composição na produção de sentido, ampliando o horizonte

[1] AMORIM, M. O discurso da dança e o conceito de gênero – alguns elementos de leitura. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, 15 (2): 64-96, abril/jun. 2020, p.64-101. https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/2370. Acesso: 08 fev. 2022.

[2] KOSSOY, B. *Fotografia e história*, São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

3 GONÇALVES, J. Bakhtin e as artes do espetáculo. In: Bakhtiniana Revista de estudos do Discurso, 14 v. 3, 2019, p.5-14. https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/2370. Acesso: 08 fev. 2022.

interpretativo de produções artísticas gráficas, plásticas, televisivas e dos meios de comunicação. Para explicitar seu ponto de vista a respeito da produção do designer, assim se expressa: "A mudança de sentido de um grupo a outro de esboços permite que o designer possa optar por diferentes técnicas visuais, num processo de decisões finais que mostra claramente a relação entre forma e conteúdo." (Dondis, 2003, p.207).

A autora também discute o emprego das cores na produção visual, descartando a interpretação isolada dessas cores na composição, tanto das artes plásticas quanto das cores empregadas nos meios de comunicação. Nessa direção de interpretação cromática, coincide com as pesquisas exaustivas de Guimarães (2003) sobre a utilização das cores como informação e em especial na mídia.

Em sua investigação, Guimarães muda a perspectiva tradicional da interpretação da simbologia das cores. A partir do plano da concepção psicológica, cujo referencial se apoia em modelos rígidos de interpretação das cores, ao qual se contrapõe, Guimarães demonstra em exemplos concretos extraídos de enunciados midiáticos, como tais signos, no plano de sua constituição discursiva, integram a totalidade de enunciados criando efeitos significativos para produção de sentido. Sob esse aspecto, a proposta temática enunciativa organiza todos os signos refletindo-os e refratando-os na constituição de sentindo. Assim, acompanhando a teoria discursiva, tais autores consideram a análise integral dos enunciados, relacionando-os ao contexto social e às possíveis respostas de seus autores ao contexto imediato.

Sob esse aspecto, a linguagem passa a ser analisada em sua dinamicidade como pontua o Círculo. É possível, assim, identificar não apenas o sentido dos enunciados concretos, mas também o posicionamento valorativo dos enunciadores que respondem aos conflitos e problemas sociais.

Portanto, a vertente bakhtiniana a respeito dos enunciados concretos auxilia a análise interpretativa de gêneros diversos na esfera comunicativa. A linguagem em sua concepção dialógica e social, como postulam os membros do Círculo, amplia a concepção de texto a partir do conceito de gêneros discursivos. Concebido pelos integrantes desse grupo de pesquisadores ao longo do tempo, o gênero discursivo foi sistematizado por Bakhtin (2016[1954-55]), que pôde congregar os conceitos esparsos discutidos anteriormente por Medviédev(1924) e Volóchinov(1930).

Assim, além das peculiaridades formais, tais como a determinação da esfera de produção, circulação e recepção, Bakhtin determina também os componentes constitutivos dos gêneros, tais como tema, forma composicional e estilo. Entretanto, essa especificação geral é acrescida de modo mais complexo pela perspectiva discursiva que orienta a teoria bakhtiniana.

Dessa forma, na análise dos gêneros que se encontram em circulação, considerados enunciados concretos, Bakhtin considera, não apenas, o tema, a forma composicional e o estilo, mas as relações dialógicas em vários níveis. A princípio, essas relações se estabelecem entre o enunciador, o destinatário e o contexto social, numa relação de mão dupla em que o exterior e o interior se encontram integrados pela linguagem. Essa duplicidade constitutiva desdobra-se em vários níveis, numa dinâmica viva que torna os gêneros discursivos permeáveis a transformações, dialogando com o contexto social. Por exemplo, na análise do romance como um gênero moderno, Bakhtin investiga sua origem confrontando os gêneros existentes desde a Antiguidade grega e a Idade Média, assim como a cultura popular, concluindo que tais gêneros estão integrados e transformados na gênese do romance. Segundo ele, o diálogo socrático, a sátira menipeia, e as composições populares como *O Lazarillo de Tormes* e o *Apuleio* inspiram a nova composição do romance. Como demonstra:

> (...)o romance europeu da Idade Moderna, que reflete o heterodiscurso interno e a decadência e renovação da linguagem literária e de seus diversos gêneros, também pôde ser preparado por aquele plurilinguismo da Idade Média pelo qual passaram todos os povos europeus, e por aquela aguda iluminação recíproca das línguas que ocorreu na época do Renascimento, no processo de substituição da língua ideológica (latim) e da passagem dos povos europeus para o monolinguismo crítico da Idade Moderna (Bakhtin, 2019[1975]).

Assim como observa a integração de gêneros antigos na produção do romance como gênero recente, também considera a estabilidade relativa dos gêneros pela interferência do momento de produção e das relações mantidas entre o enunciador, o público e a proposta comunicativa do sujeito. Portanto essa permeabilidade genérica justifica desse modo as transformações e as relações dialógicas que se estabelecem entre os diversos gêneros, num processo interdiscursivo e, também, intertextual. Embora Bakhtin não tenha definido o conceito de intertextualidade[4], ele pode ser observado quando o diálogo se estabelece entre textos ou gêneros, como pontua Fiorin (2006). Esse movimento dialógico-intertextual pode ser exemplificado nas charges de Reinaldo Figueiredo publicadas na revista *Piauí*, 179.

Dessa forma, em função do desenvolvimento moderno dos meios de comunicação, com recursos aprimorados na atualidade, observa-se o diálogo explícito entre a arte pictórica e literária, reconstruindo e modificando as propostas artísticas originais dessas obras. Portanto o distanciamento espaciotemporal em relação ao contexto social dessas obras

[4] O termo foi cunhado por Julia Kristeva em sua obra Semanálise (1974), considerando intertextualidade toda forma de citação textual ou de referência a outros textos.

permite a alteração de suas propostas originais em função do novo contexto social ao qual o autor responde. Para Bakhtin, o autor de um enunciado dialoga com o passado, sugerindo novas atitudes responsivas no presente em função de seus valores e de seu posicionamento axiológico.

Dessa forma, as charges selecionadas expõem questões cruciais referentes ao contexto sociopolítico imediato vivenciado pela população. Nessa proposta, tais charges dialogam com o passado, refletindo-o e refratando-o em função do presente de modo a evidenciar a crítica mordaz do enunciador em relação aos conflitos existentes no contexto atual do país, noticiados nos meios de comunicação. O enunciador tem como público os leitores da revista *Piauí*, constituídos por profissionais e intelectuais, relacionados com a cultura e as artes, capazes de compreender e responder às charges do autor.

## 3. As charges em seu diálogo com a cultura

A revista *Piauí* tem como proposta a renovação do formato já constituído pelas revistas informativas. Seu quadro de editorialistas e de colaboradores é composto por jovens intelectuais e artistas, com propostas críticas e renovadoras. Acompanhando essa proposta de renovação, a diagramação distancia-se das revistas comuns, com formas inovadoras de apresentação da informação pela equipe de produção constituída por profissionais de várias áreas. Nesta edição de agosto de 2022, há entre outros jornalistas e escritores Fernando de Barros e Silva responsável pelo artigo de abertura da revista e, entre outros cartunistas, Reinaldo Figueiredo que também é desenhista, humorista, músico e, nesta edição, é o responsável pelas charges selecionadas para análise.

Os artigos da revista, assim como os outros gêneros, entre eles os quadrinhos, têm como objetivo geral apresentar uma visão crítica dos fatos relevantes do contexto político e econômico. Nesta edição da revista, no artigo de abertura, como um editorial, Fernando de Barros discute a proposta de militarização do governo como recurso para desmontar a democracia e instituir um poder ditatorial. A proposta antidemocrática está relacionada com a liberação da compra de armas pela população, tomando como modelo os Estados Unidos no governo Trump. Também há muitos artigos sobre ações do governo contra o meio ambiente como o "Metamorfose" de Roberto Kaz que discute a mudança do projeto de lei que pretendia proteger o meio-ambiente e se transformou em sua liberação. O subtítulo do artigo é pontual: "Como um projeto de lei passou da defesa ao desmonte da política ambiental" (p.28). Também há um artigo sobre as ações desastrosas do pastor ministro que estava no comandou do MEC na época. Estabelece dessa forma um diálogo com o contexto atual, cuja situação de abandono

e extermínio dos seres se torna parte do discurso oficial. A liberação de armas e a proliferação de atos de violência contra a população atinge o leitor da revista como um ato de denúncia. As charges de Reinaldo Azevedo se inspiram nesses fatos noticiados nesta edição.

## a. Abolsonaporu

**Figura** 1 - Abolsonapuru.

**Fonte**: Revista Piauí, p. 54, 2022.

Nesta primeira charge, observa-se a recuperação do quadro modernista Abaporu (1928) de Tarsila do Amaral. Uma pintura a óleo da artista brasileira e uma das principais obras do período antropofágico do Modernismo no Brasil. A obra original retrata uma imagem representativa do homem no cenário do nordeste castigado pela seca. O título *Abaporu* vem dos termos oriundos da língua tupi. Composto por *aba* **(homem),** *pora* **(gente) e ú (comer), cujo significado «homem que come gente», reflete o ideário modernista de antropofagia, liderado por Oswald de Andrade. Os participantes modernistas desse grupo** tinham por objetivo assimilar a cultura estrangeira na perspectiva do Brasil real. Portanto, o quadro de Tarsila do Amaral toma como referência o ambiente nordestino.

A charge reproduzida mantém as peculiaridades do original, mas apresenta algumas alterações imagéticas que rompem com a proposta da artista modernista. A imagem figurativa é a de um ser humano no ambiente árido do nordeste brasileiro, cujo pé agigantado sinaliza o trabalhador nordestino. O título do original se transforma em Abolsonapuru, fazendo remissão ao capitão presidente brasileiro Bolsonaro. Portanto, a inserção de parte do nome do presidente no título do quadro muda sua orientação significativa, desvirtuando também com a alteração da imagem a interpretação original. Ao acrescentar um revólver nas mãos dessa figura com o sangue escorrendo pela planta do pé, a charge desconstrói a ideia inicial, refratando o sentido anterior dos signos visuais. O que representaria a assimilação da cultura do país, torna-se a sua destruição. Muitas são as formas de interpretação, mas todas elas remetem ao contexto atual vivenciado no país e discutido no interior da revista. A exaltação ao uso da violência e do porte de armas pelo governo torna-se o ponto crucial desta critica satírica.

## b. O Pequeno Presidente

**Figura 2** - O Pequeno Presidente.

**Fonte:** Revista Piauí, p.60, 2022.

A segunda charge faz referência ao título da obra literária publicada originalmente em francês, *Le Petit Prince*. Essa obra, difundida e consagrada em âmbito universal foi escrita numa época de guerra pelo aviador aristocrata

Antoine de Saint-Exupéry. Tornou-se relevante pela beleza, pelo sentido poético, com imagens de lirismo refinado, questionando a violência e exaltando a amizade e o amor, na perspectiva de uma criança. Originalmente foi publicada em inglês e francês em abril de 1943 nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial. A obra trata de questões humanas aparentemente para crianças, por usar o recurso das fábulas, caracterizadas pela humanização dos animais. Além disso, a ilustração constituída por desenhos elaborados pelo próprio autor simula a estrutura das histórias infantis. Entretanto, a simplicidade aparente esconde a profundidade de sentido a respeito de questões decisivas do relacionamento humano no contexto social. A personagem infantil, o Pequeno Príncipe, é um ser vindo de outro planeta, aguardando ser levado de volta ao seu asteroide. Caído no deserto, encontra um aviador, cujo avião havia sofrido uma pane. Desse encontro nasce a amizade entre ambos enriquecida pela curiosidade infantil a respeito dos atos humanos que observa em seu percurso. Enquanto o aviador aguarda o concerto de seu avião, é surpreendido pelos comentários críticos da criança a respeito da sociedade e dos valores que norteiam o comportamento humano.

Dessa forma, a obra de natureza filosófica e reflexiva apresenta uma crítica à sociedade e aos valores que motivam a falta de solidariedade e de amor entre os homens. Na charge, a imagem original, uma das inúmeras ilustrações da obra, é alterada a partir do título, "O Pequeno Presidente", cujo sentido irônico remete ao contexto atual, revertendo o sentido original pelo apequenamento do papel representativo da maior autoridade do país. Em oposição ao jovem príncipe, cujas questões suscitam respostas, despertando o lado humano, solidário e responsável do sujeito como ser social, encontra-se um ser adulto que inversamente está em tamanho reduzido. Ostentando a faixa de presidente da república do Brasil, a figura degradada encontra-se estendida no solo, sob a pata de um enorme elefante, única figura viva nesse espaço árido. A imagem sugere um planeta devastado, com um vulcão em atividade, iluminado pelo sol. O lado do planeta inclinado, indica seu desequilíbrio, sua falta de sustentação. Assim, a solidão do presidente estirado no chão simula um final trágico. A imagem associada ao título: "Tu te tornas responsável pelas merdas que fazes", completa o tom de revolta e de decadência da figura humana representada, invertendo o conteúdo original da obra "Tu te tornas responsável por aquele que cativas", frase dita pela raposa, cujo tom solidário é sempre relembrado pelo leitor: o compromisso que une os seres por laços de amizade e de afeto.

Em sintonia com as imagens, o texto verbal aponta para as consequências de atos praticados de modo irresponsável, cujo resultado atinge de modo trágico o agente, no caso o presidente. O cenário natural do

planeta e das estrelas que ilustram a obra literária original aparece degradado, servindo de palco para a devastação, cuja figura hiperbólica do elefante contrasta com a do ser humano derreado no solo. É como se o animal estivesse revidando aos ataques sofridos pela espécie animal, ignorada pela devastação ambiental propiciada pela destruição da riqueza natural do país.

## Natureza morta com caveira e Salles

**Figura** 3 – Natureza morta com caveira e Salles.

**Fonte:** Piauí, p. 70, 2022.

Esta charge mimetiza um estilo de composição bastante explorado pelas artes plásticas que tem como foco objetos estáticos e inanimados. Esta arte figurativa reproduz elementos naturais comuns do cotidiano, como frutas e flores. Entretanto, não se reduz à figurativização, pois expressa de forma metafórica e simbólica a condição efêmera da vida e a proximidade da morte.

A charge dialoga com um quadro deste tipo de composição, como ilustra o exemplo abaixo encontrado no Google. O mesmo cenário é reproduzido com o acréscimo da cabeça de Salles ao lado da imagem de uma caveira apoiada sobre um manto branco. O título atribuído pelo chargista está associado às imagens figurativas, remetendo imediatamente aos atos devastadores do ministro do meio ambiente. As ações promovidas pelo ministro atingem as reservas naturais do país: a mata amazônica e o pantanal. A beleza das imagens da natureza, exposta esteticamente nas artes plásticas,

relembrando o destino natural da existência está ironicamente deslocada pela figura do ministro inserida no conjunto. A imagem da caveira que no original reitera metaforicamente a morte natural ganha novo significado. Assim, ao acrescentar ao seu lado a cabeça de Salles, observa-se uma relação simétrica, sintática e semanticamente significativa. Ela ressalta nessa relação a responsabilidade do ministro diante da degradação do meio ambiente. As informações noticiadas pelos meios de comunicação apontam a falta de ações do ministro para conservação do meio ambiente.

**Figura** 4 – Natureza morta com caveira, Paul Cézanne.

**Fonte**: Google https://laart.art.br/blog/natureza-morta/, 2022.

Os dados informados pelas pesquisas do INPE sobre o aumento da devastação da floresta amazônica é enfatizada pelas ações do ministro, cuja frase "deixa a boiada passar" é constantemente lembrada pelos meios de comunicação. Portanto a proposta governamental de incentivo à exploração dos recursos naturais do país, liderada pelo ministro, é sugerida e satirizada pelo chargista.

O autor retoma um tema filosófico explorado esteticamente para satirizar a destruição intencional da natureza em benefício do progresso material. As consequências dessas ações afetam a vida social, principalmente daqueles que dependem desses recursos para sobrevivência. Dessa forma, a sátira recai sobre o ministro que é responsável pela preservação da vida, mas que, ao contrário do que espera, age em favor de sua destruição, em favor do lucro e do progresso de alguns em detrimento da população que sobrevive desses recursos.

As três charges selecionadas dialogam com três exemplares estéticos da cultura universal que expressam valores de convivência solidária do ser humano no mundo. O Abaporu em sua expressão do trabalhador do sertão brasileiro, valorizado pelo pincel de Tarsila do Amaral, aparece ameaçado pelo ferimento balístico. O Pequeno Príncipe, cujos comentários provocam questionamentos existenciais e de convivência do ser humano premido pela guerra e pela exploração econômica, é inversamente representado pela figura diminuta de um presidente massacrado por um paquiderme - único sobrevivente num planeta arrasado. Ao retomar o tema da natureza morta, para satirizar a característica destrutiva do ministro do meio ambiente, o autor desloca o tema filosófico da condição mortal da existência, próprio desse tipo de composição plástica, para satirizar as ações que a provocam tanto no nível natural, como no plano humano e social.

As charges selecionadas representam, dessa forma, um posicionamento crítico do autor em relação ao sistema instituído, respondendo às ações ditadas pelo governo e noticiadas nos meios de comunicação.

## 3. Palavras finais

As charges da *Piauí* estabelecem relações dialógicas com exemplares estéticos deslocados cronotopicamente de seu momento. As obras originais relembram valores artisticamente realçados em benefício da vida e do ser humano em suas relações sociais, mas transfigurados nas charges e tragicamente revertidos pelas ações comandadas pelo governo, na contramão da vida natural e comunitária. Elas contestam ironicamente o momento dramático vivido pela sociedade brasileira. Tornam-se reacentuadas e ressignificadas pelo tom valorativo do autor que as altera reatualizando sua recepção em função do contexto atual.

Dessa forma, o autor, ao trazer de modo irônico a cultura como um valor que no momento está sendo vilipendiado, expressa seu posicionamento crítico diante da situação atual no Brasil comandada pelos atos impostos pelo governo.

Retomando os conceitos bakhtinianos de responsividade e responsabilidade do sujeito que, na perspectiva bakhtiniana, não tem álibi (Bakhtin,1997) como ser social, o autor expressa seu posicionamento valorativo em sua função social como comunicador. Traz à tona valores esquecidos que devem ser relembrados como forma de resistência aos novos apelos da sociedade de consumo exacerbado. Como afirma Bauman, na atualidade há muitos substitutos transitórios e não confiáveis porque

vão na contramão da vida humana: "Tentadoras ofertas alternativas de autoridade servem de sinalizadores móveis num mundo desprovido dos sinalizadores permanentes" (Bauman, 2009, p. 45).

Desse modo, o autor, ao satirizar o contexto atual por meio da arte, relembra os valores sustentados no passado para contestar o presente. Considerando as relações dialógicas expressas por enunciados concretos constituídos pela verbo-visualidade irônica, o autor em sua reflexão crítica, possibilita respostas e atitudes responsivas de seus leitores.

## Referências

AMORIM, Marília. O discurso da dança e o conceito de gênero – alguns elementos de leitura. *In: Bakhtiniana*, São Paulo, 15 (2): 64-96, abril/jun. 2020.

BAJTIN, M Mikhail. *Hacia una filosofía del acto ético.* De los borradores: y otros escritos (Trad**.** del ruso Tatiana Bubnova) Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016[1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II:* as formas do tempo e do cronotopo. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2018[1937-39].

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance III:* O romance como gênero literário. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2019[1941].

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida.* 2. ed revista. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual.* Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. *In:* BRAIT (org.) *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p.161-193.

GONÇALVES, Jean Carlos; MCCAW, Dick. Bakhtin e as artes do espetáculo. *In: Bakhtiniana* Revista de estudos do Discurso, 14 v. 3, 2019, p.5-14.

GUIMARÃES, Luciano. *As cores na mídia:* a organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume, 2003.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história.* São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise.* São Paulo: Perspectiva, 1974.

MEDVIÉDEV, Pavel. N. *O método formal nos estudos literários.* Introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora Contexto, 2012 [1924].

# A Escrita na Escola: Entrelugar da Cultura Popular e da Cultura Oficial

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui

## 1. Introdução

*A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela*
*que elas despertam pela primeira vez.*
Valentin Volóchinov, 2017

Este artigo discute a presença de vozes sociais em quatro gêneros discursivos produzidos na aula de português: duas narrativas verbo-visuais e dois bilhetes. Aqui analisamos as formas do discurso em pequenas narrativas sobre travessias, a fim de compreender esta forma específica de comunicação social, realizada e fixada no material produzido por dois estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada na periferia de Belém do Pará.

A análise sóciodiscursiva das produções textuais tem como foco a forma, o material e o conteúdo desses gêneros escolares[1], e tem como objetivo recuperar aspectos discursivos nos textos dos jovens estudantes ao narrar suas travessias cotidianas entre seus locais de residência e a escola pública.

A fim de elucidar os elementos que julgamos importantes à compreensão do percurso da pesquisa e alcance do objetivo, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira, intitulada *Abordagem dialógica da linguagem: enunciado concreto, heterodiscurso e dupla articulação do gênero na realidade*, apresentamos o contexto teórico-metodológico em que desenvolvemos esse estudo, a Teoria Dialógica do Discurso, e os três conceitos centrais que articulados deram suporte à análise.

Na segunda seção, intitulada *Deslocamentos como lugar fronteiriço de aprendizagens*, expomos as motivações e as abordagens que imprimiram contornos à pesquisa de campo realizada na escola pública, as quais integraram a temática e a elaboração das propostas de ensino.

[1] Identificamos as narrativas com autoria dos estudantes como gêneros escolares considerando sua dialogicidade com outros gêneros produzidos no ambiente escolar e por serem enunciados diretamente ligados à comunicação realizada em sala de aula.

Na terceira seção, sob o título *Formas do cotidiano nos gêneros escolares*, composto por mais duas subseções, realizamos a análise dos gêneros, enfocando aspectos do estilo, do conteúdo e da forma dada ao material como resultado da interação entre aluno, professor e objeto no interstício da esfera escolar e da esfera do cotidiano. Nas *Considerações finais*, quarta seção, retomamos reflexões feitas na análise, a fim de elucidar a hipótese acerca das especificidades do gênero escolar com foco na realização do enunciado concreto nas aulas de língua portuguesa.

## 2. Abordagem dialógica da linguagem: enunciado concreto, heterodiscurso e dupla articulação do gênero na realidade

A abordagem teórico-metodológica foi recuperada da produção intelectual de Bakhtin e do Círculo e é apresentada pelos autores como uma alternativa a duas abordagens da língua: (a) a abordagem objetiva-abstrata, na qual a língua é investigada como um sistema estruturado e condicionado socialmente (estruturalismo saussuriano); (b) a abordagem subjetivista-individualista com ênfase no indivíduo e base psicológica, confere ao psiquismo os fundamentos da linguagem humana (representativo na escola de Vossler).

A partir do diálogo crítico com essas duas correntes acerca do fenômeno da linguagem, Bakhtin e o Círculo evidenciaram a necessidade de romper com essa tendência dualista do pensamento científico positivista ainda em voga na primeira metade do século XX. Os pensadores russos demonstraram as limitações daquelas abordagens, apresentaram as bases teóricas de uma filosofia da linguagem sociológica e propuseram um método capaz de abarcar a unicidade da vida material no fenômeno linguístico constitutivo do fenômeno ideológico:

> *1) Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo (ao inseri-la na* "consciência ou em outros campos instáveis e imprecisos).
>
> *2) Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
>
> *3) Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.* (Volóchinov, 2017[1929], p. 110, grifos do autor).

Na perspectiva dialógica da linguagem, os conceitos de texto e de enunciado são considerados unidades de significado, e sua existência se dá com base em duas dimensões: pela sua *materialidade sígnica* que o constitui e o

insere num sistema (dimensão semiótica); e por sua *singularidade* conferida a partir de sua inserção e participação ativa e efetiva na cadeia de comunicação discursiva da vida em sociedade. Brait (2016) explica: "texto como *evento, como acontecimento da vida da linguagem*" (2016, p. 14, grifos da autora).

As análises das produções dos alunos como acontecimentos da vida da linguagem no entrelugar da esfera escolar e da vida cotidiana, estão orientadas com base em três conceitos: o heterodiscurso, o enunciado concreto e a dupla orientação do gênero na realidade.

A concepção de Bakhtin sobre *heterodiscurso*, muitas vezes, traduzido também por plurilinguismo, são as vozes sociais que habitam as formas do discurso, o que permite identificar "a estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias [...]" (Bakhtin, 2015, p. 29-30), a qual exprime pontos de vistas específicos sobre a realidade em volta, materializa diferentes formas de compreensão, de horizontes sociais na forma de signos verboideológicos.

Estilisticamente, as formas de um gênero discursivo estão sedimentadas em heterodiscursos que permitem ao analista resgatar os fios ideológicos constitutivos da linguagem como realidade da vida acontecendo em diferentes contextos de produção, circulação e recepção da palavra como realidade material.

No contexto dos projetos de dizer dos estudantes, o acabamento dado pelo analista do discurso é uma tentativa de reconstituir os fios que ligam os gêneros escolares às ideologias em tensão no entrelugar das ideologias: do cotidiano (a vida nas comunidades ribeirinhas) e da ideologia oficial (os saberes escolarizados).

Quanto ao conceito de *enunciado concreto*, pode-se afirmar que se trata da parte material da vida que resulta da interação entre duas subjetividades diferentes, o eu e o outro, a produzir intersubjetividades e subjetividades que coincidem com o tempo-espaço social a que estão indissociavelmente relacionadas. Esse conceito foi sendo sedimentado desde a década de 20 na produção intelectual de Bakhtin e do Círculo.

No ensaio *A palavra na vida e palavra na poesia* (1926), Volochínov interroga concepções de língua que no seu tempo orientavam as reflexões acerca da linguagem e afirma: "A palavra é um conhecimento social [...] O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado." (Volóchinov, 2019[1926], p. 128).

Tendo em vista sua importância para o projeto sociológico de estudos literários, Medvedev, em *O Método formal nos estudos literários* (1928),

retoma as dimensões do ato social constitutivas de todo enunciado concreto e argumenta que, sendo ele o conjunto material – sonoro, pronunciado, visual – da realidade social, é inseparável do acontecimento da comunicação (Medvedev, 2012[1928], p. 183).

Bakhtin retoma as discussões postas por Volóchinov (1926/1929), e por Medvedev (1928), e até o final de sua vida discute o enunciado concreto. No ensaio *Fragmentos dos anos 1970-1971*, Bakhtin defende a criação de uma disciplina específica para estudo do texto constituído por enunciados que resultaram de outros enunciados. Neste contexto, o estudo do texto possibilita o acesso a um posicionamento axiológico situado num evento real de interação. As formas de produção, circulação e recepção dos gêneros do discurso compõem o todo do texto tendo em vista que todo ato responsivo envolve uma atividade ética e estética.

Quanto à *dupla orientação do gênero na realidade,* Medvedev (2012 [1928], p. 195) apresenta como atividade responsiva (reação de resposta do sujeito em uma situação de comunicação), ocorrida no interior de uma esfera ideológica, em que os discursos assimilam as vozes sociais em circulação acessíveis aos interlocutores. Esses discursos sociais constituem as formas discursivas com base na avaliação social dos sujeitos sobre a situação de comunicação e o seu interlocutor, e sobre as possibilidades que se têm de imprimir um recorte à realidade em sua volta. O resultado dessa dupla orientação do gênero na realidade é a definição da totalidade/acabamento do gênero (sua forma, estilo e unidade temática) e, por sua vez, caracteriza "a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituí-lo e constituir-se" (Brait, 2009, 145).

Após apresentar os três conceitos que permitirão estabelecer um diálogo com a natureza histórico-sociológica dos textos analisados na terceira seção desse artigo, situamos a materialidade textual reconstituindo as duas etapas do processo de escrita: atividades anteriores à produção, constitutivas do processo de recriação da vida nos gêneros escolares e a produção verbo-visual.

## 3. Deslocamento como lugar fronteiriço de aprendizagens

Os textos selecionados são amostra do *corpus* da pesquisa desenvolvida em escolas públicas de Belém do Pará, nos meses de janeiro a junho de 2017. Tomando como base a abordagem qualitativa e aplicada e a perspectiva dialógica da linguagem, consideramos a triangulação: (1) lócus da pesquisa é a aula de língua portuguesa; (2) a presença do professor e dos alunos ribeirinhos no ambiente escolar; (3) propostas de ensino procurando habitar o *entrelugar* da cultura ribeirinha e da cultura escolar.

Durante os três meses que antecederam o desenvolvimento das atividades de ensino, observamos as aulas de língua portuguesa em três escolas públicas da capital paraense, verificou-se como culturas em conflito na esfera escolar têm sua arena de embate na produção e na recepção dos gêneros discursivos em circulação nas aulas. A produção escrita permanecer sendo ensinada como tecnologia autônoma, sem laços com a realidade da comunicação social, demonstrava a dificuldade em considerar os estudantes frente a suas duras realidades, como sujeitos históricos apropriando-se de uma cultura outra (Geraldi, 2000).

Aos estudantes residentes nas comunidades ribeirinhas, a língua única ensinada na escola não coincidia com o enunciado concreto heterodiscursivo. Espraiavam-se, sobre o caráter expressivo da escrita escolar, as ínfimas possibilidades de estabelecer diálogos entre o universo social dos ribeirinhos e aquele presente no material didático usado pelas professoras.

Observando os enunciados escritos e orais produzidos nas aulas, identificamos o universo sociolinguístico dos estudantes que, ao assimilarem os conteúdos escolares, avaliavam com base no seu repertório sociocultural e ideológico. A partir desse diagnóstico, foram elaboradas cinco propostas de ensino desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2017, em cinco turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Dentre as quais, apresentamos a seguir as duas propostas que deram origem aos textos aqui analisados.

As propostas orientaram-se para o restabelecimento do caráter social da escrita como artefato cultural (Geraldi, 2000), implicado na forma dada aos gêneros em circulação na aula de português. Foram mobilizadas diferentes modalidades de linguagem (verbal, visual e multimodal) para obtenção de produções com a assinatura dos estudantes ribeirinhos.

A fim de tematizar os deslocamentos diários entre as comunidades ribeirinhas e a escola, os textos resgataram elementos da vida real, vivências com a escrita como um produto do trabalho histórico e coletivo de um grupo social.

Os quatro textos dos alunos foram interpretados com base em suas especificidades linguístico-discursivas, de maneira a observar como se dá a produção de sentidos em situações específicas de comunicação cultural, neste caso, em gêneros discursivos verbo-visuais e verbais produzidos em sala de aula de português.

As duas propostas de ensino foram organizadas em quatro etapas cada, e desenvolvidas em dois encontros de noventa minutos (um total de quatro horas-aula). As atividades foram realizadas nas aulas de língua portuguesa cedidas pela professora da turma de 6º ano do Ensino Fundamental dos anos finais, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Azevedo.

O tema "O percurso entre a casa e a escola" motivou a produção dos textos ao recriar um horizonte social em diálogo com a esfera cotidiana ribeirinha. Na primeira etapa, a pesquisadora relatou o próprio percurso feito entre sua casa e a escola e reuniu à narrativa oral elementos discursivos da realidade: (a) os lugares (supermercados, farmácias, nome de ruas, nome de praças etc.), o meio de transporte usado para o seu deslocamento e o tempo transcorrido entre os dois lugares; (b) o trajeto, um acontecimento da vida real ocorrido no percurso entre a residência e a escola, trouxe as dificuldades de chegar à escola por falta de familiaridade com o trajeto; (c) a seleção de estratégias de leituras usadas para localizar-se no espaço desconhecido: leitura de placas dos nomes de ruas, interação com outras pessoas para obtenção de informações, identificação de pontos de referência no trajeto etc. Na segunda etapa, com o objetivo de recuperar a narrativa oral dos estudantes, a pesquisadora abriu a palavra para que eles contassem seus trajetos até a escola, momento de muita participação. Na terceira etapa, com o objetivo de uma produção escrita do percurso já narrado oralmente, a pesquisadora distribuiu uma folha em branco. Na última etapa, as produções textuais verbo-visuais foram socializadas em sala de aula.

Dois dias após a primeira atividade, ocorreu um novo encontro com a mesma turma do 6º ano, agora com a participação de mais estudantes. O tema do deslocamento foi retomado. Os textos verbo-visuais produzidos pelos alunos na aula anterior foram devolvidos. Os alunos puderam analisar suas produções e observar as informações que dispunham para alcançar o objetivo sociocomunicativo. Na sequência, foram distribuídas orientações impressas sobre a produção de um texto verbal. As orientações foram lidas em voz alta, com entonação exagerada e pausas longas durante as explicações. Sugeriu-se a produção do gênero bilhete, com características formais semelhante àqueles enviados pela escola aos pais. No entanto, os bilhetes deveriam ser destinados a um colega da sala, com orientações precisas de como, a partir da escola, chegar até a casa do autor/estudante. O terceiro momento da aula foi dedicado à produção dos textos, quando se observou a preocupação dos estudantes com a precisão das informações. Os alunos trocavam as produções entre si recorrendo ao colega no intuito de obter maior precisão nas orientações registradas em seu texto. No quarto momento, houve a partilha coletiva das produções em sala, com críticas e sugestões feitas para melhorar as orientações.

Não houve a etapa de reescrita, apesar de reconhecer a importância desta etapa no processo de sedimentação de uma prática cultural pautada no desenvolvimento de uma avaliação autocrítica da produção dos gêneros escolares (Geraldi, 2002). Utilizamos a primeira versão entregue pelos alunos.

A observação das formas materializadas nos gêneros, com foco na articulação entre estratégias para assimilação da escrita e a avaliação social do evento comunicativo, permitiu-nos identificar vozes sociais em diálogo nos textos como índice da autoria dos estudantes.

Nove estudantes presentes nas duas intervenções didático-pedagógicas produziram 15 textos multimodais: oito textos verbo-visuais elaborados no primeiro encontro, e sete textos verbais no segundo. Dentre os quais, selecionamos quatro produções discursivas identificadas: Figura 1a e 1b sob assinatura de R., 12 anos, aluna residente na comunidade rural-ribeirinha de Nossa Senhora do Livramento, localizada no Igarapé do Aurá; figura 2a e 2b, de autoria de F., 12 anos, morador da comunidade de Combu, na ilha de Combu.

As comunidades de residência dos alunos ribeirinhos participantes da pesquisa ficam situadas na zona Sul da cidade de Belém, nas margens do rio Guamá e em igarapés e furos localizados próximos a foz desse rio. São comunidades que se caracterizam pela profunda dependência e relação que mantém com a floresta à reprodução de seus modos de vida.

## 4. Formas do cotidiano nos gêneros escolares

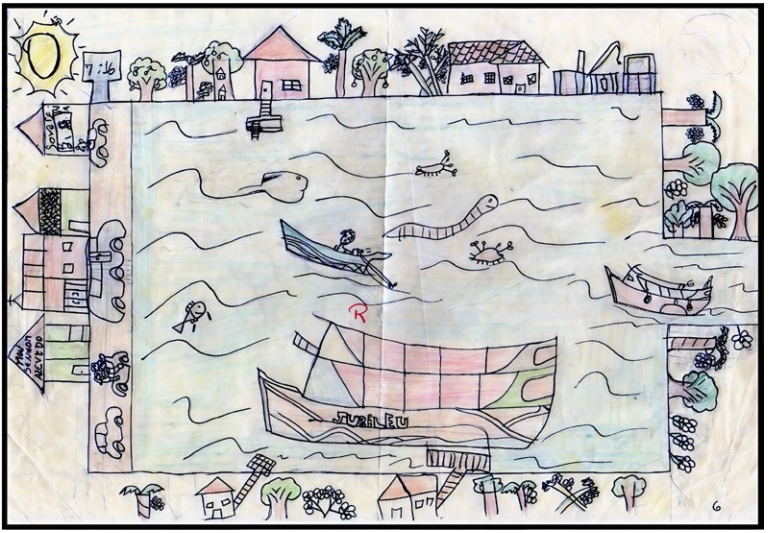
Frente às diferentes modalidades de linguagem usadas na realização do ato resposta na esfera escolar para produção dos enunciados, destacam-se os dois polos de um *continuum* constitutivos daquela comunicação realizada em sala de aula: (1) o verbo-visual mediado pelo oral; (2) o verbal mediado pelo verbo-visual e pelo oral.

Na análise das quatro materialidades, exploramos o *continuum* entre o oral e o verbo-visual e, posteriormente, entre o verbo-visual e o verbal como constitutivos de um percurso sociodiscursivo e histórico que recupera a transformação da oralidade constitutiva da cultura ribeirinha em registro verbo-visual e depois verbal à realização do gênero escolar como processo de apropriação de uma cultura por outra cultura.

Os gêneros discursivos não se constituem em realidades dadas – apesar das tendências homogeneizadoras próprias das forças centrípetas que incidem sobre a linguagem – são produzidos por sujeitos sócio-históricos, situados culturalmente, respondendo ativamente com sua produção discursiva à circulação e à recepção do texto na escola.

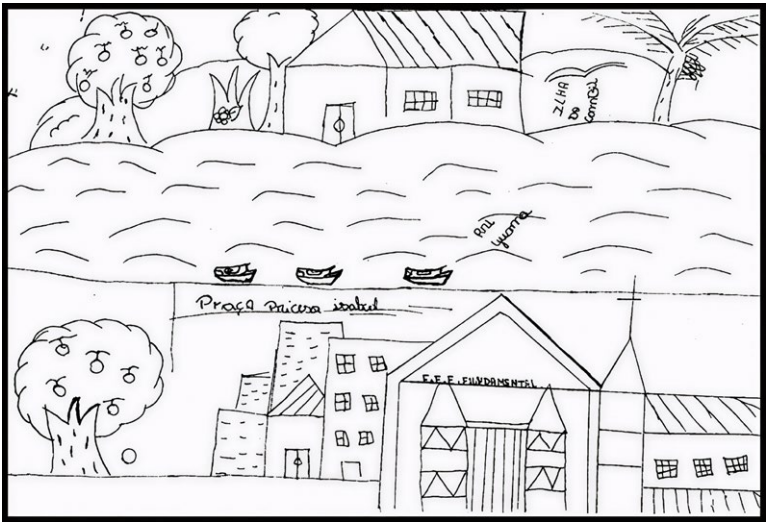
## a. O texto verbo-visual na vida cotidiana ribeirinha e na escola

**Figura** 1a – Deslocamento entre a comunidade do Igarapé do Aurá e a escola.




**Fonte**: Burlamaqui, 2020.

**Figura** 2a – Deslocamento entre a comunidade do Combu e a escola.




**Fonte**: Burlamaqui, 2020.

Para análise do par de textos verbo-visuais dispostos acima (Fig. 1a e 2a), a situação de comunicação orientada para a produção dos gêneros é recuperada com base na disposição dos recursos semióticos na página em branco preenchida pelos estudantes.

Na fig. 1a e 2a é notória a preocupação de R. e F. em registrar aspectos da vida ribeirinha e na margem urbana. Recursos semióticos verbo-visuais tematizam o deslocamento entre a casa dos estudantes e a escola, situando o interlocutor no centro do texto. Tendo em vista a avaliação social dos jovens autores acerca de seus interlocutores e da situação de comunicação, buscou-se recuperar o percurso discursivo:

1. A forma composicional dada ao enunciado verbo-visual por R. constitui-se de quatro margens e um rio ao centro, prevalecendo formas, cores e imagens que recuperam, sobretudo, a vida nas comunidades ribeirinhas. Enquanto F. registra as duas realidades frente a frente (ribeirinha e urbana), a parte superior e inferior da página, distinguindo as margens e o rio Guamá ao centro;
2. Estilisticamente, em R., o rio ao centro além dos traços que simbolizam os cursos das marés entre sua nascente e a foz, encontra-se a vida marinha (peixes de tamanhos e formas diferentes, crustáceos, mariscos e serpentes). Em F., o rio é recriado em seu curso e nas embarcações estacionadas no porto fluvial da praça Princesa Isabel. Enquanto em R., as embarcações estão em movimento, com tamanhos e formas variadas, seguindo rumo à cidade. A narrativa de R. constitui-se de riquíssimos recursos semióticos os quais recriam acontecimentos da vida cotidiana no entrelugar das margens registradas em seu texto multisemiótico. Chama atenção a *rabeta* conduzida em direção à cidade.
3. A tematização da travessia no entrelugar das margens constitui o ato responsivo dos estudantes frente o desafio de a partir de seu lugar único, recriar em linguagem visual os termos de sua existência na periferia de uma capital amazônica. R. ( Fig. 1a), define o canto esquerdo da página à margem urbana onde está a escola; já para F. (Fig.2a), a cidade está na margem inferior. A distribuição e seleção dos elementos semióticos na página imprimem entonações valorativas aos enunciados. Para R. que reside em uma comunidade situada em um igarapé e cercada pela floresta, sua travessia é semioticamente recriada com base na perspectiva que se tem de dentro do barco, um

> curso de rio margeado por vegetação e palafitas, a cidade encontra-se no horizonte. Para F., que reside em uma ilha situada em frente a zona urbana de Belém, a vida acontece separa pelo rio Guamá, entre duas margens, a vida na ilha de Combu e a vida na cidade.

Existe uma riqueza de detalhe que poderíamos explorar: a cidade de uma só rua, ocupada por automóveis e sem vegetação; três construções: a igreja, a escola "Monsenhor Azevedo" e a "sorveteria"; a exatidão do relógio marcando 7h30 etc. R. reproduz com detalhes o espaço-tempo do percurso entre o porto de desembarque e a escola.

Em F., além do porto situado na "Praça Princesa Isabel" onde estão estacionados os barcos, há um amontoado de construções em destaque a Igreja e a escola identificada pelo nome "E. E. E. Fundamental", uma árvore com um fruto desprendendo-se.

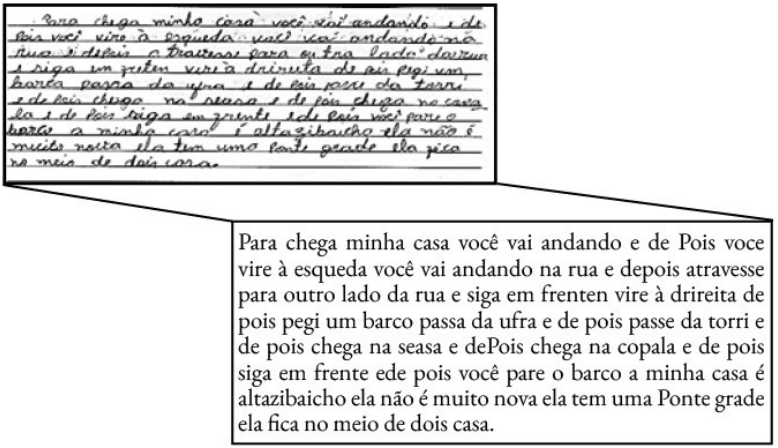
Por fim, destacamos a linguagem verbal que compõe a mimeses discursiva na constituição do enunciado concreto: (a) em R., o nome Jubileu, um signo ideológico que deslocado da esfera religiosa para a popa da maior embarcação reproduzida no rio, um índice valorativo que recupera características das comunidades da Amazônia. Em F., as anotações verbais identificam lugares ("ilha do Combu", "rio Guamá", "praça Princesa Isabel" e "E.E.E. Fundamental"), signos que denotam lugares e auxiliam o interlocutor localizar-se no percurso. É no entrelugar dessas margens que diferentes esferas ideológicas vão somando significados aos estudantes, e de onde estão implicadas os sentidos atribuídos pelos autores e assimilados pelos seus interlocutores para apreensão da realidade ali recriada.

## b. Escrita como aprendizagem no entrelugar de duas esferas: o texto verbal na escola e na vida cotidiana ribeirinha

Na passagem do verbo-visual à modalidade verbal mediada pela oralidade, os estudantes seguiram as orientações procedimentais lidas em voz alta e entregues impressas, em sala de aula, na forma de atividade escolar. As produções textuais abaixo analisadas partem do linguístico ao enunciativo e discursivo, por isso optamos pela transcrição das imagens do *corpus*.

A análise não exaustiva do material pretendeu elucidar questões relativas à produção escrita verbal dos estudantes ribeirinhos, nas aulas de língua portuguesa, com vistas às relações dialógicas presentes nas produções textuais.

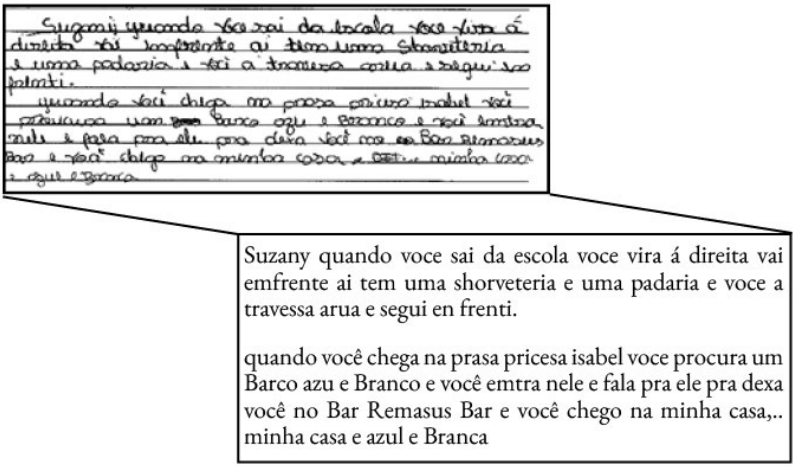
**Figura** 1b – Transcrição do bilhete com autoria de R., 12 anos.



Para chega minha casa você vai andando e de Pois voce vire à esqueda você vai andando na rua e depois atravesse para outro lado da rua e siga em frenten vire à drireita de pois pegi um barco passa da ufra e de pois passe da torri e de pois chega na seasa e dePois chega na copala e de pois siga em frente ede pois você pare o barco a minha casa é altazibaicho ela não é muito nova ela tem uma Ponte grade ela fica no meio de dois casa.

Fonte: Burlamaqui, 2020

**Figura** 2b - Transcrição do texto autoria de F., 12 anos



Suzany quando voce sai da escola voce vira á direita vai emfrente ai tem uma shorveteria e uma padaria e voce a travessa arua e segui en frenti.

quando você chega na prasa pricesa isabel voce procura um Barco azu e Branco e você emtra nele e fala pra ele pra dexa você no Bar Remasus Bar e você chego na minha casa,.. minha casa e azul e Branca

Fonte: Burlamaqui, 2020

Considerando os aspectos linguísticos que compõem a forma material das enunciações (Fig. 1b e 2b), o sistema sintático, que serve como espinha dorsal e constitui a assinatura dos enunciados, ocorre na forma de orações coordenadas aditivas, orações subordinadas adverbiais finais e temporais, demarcando etapas discursivo-enunciativas (Fig. 2b), e formas oracionais simples, implicadas na retomada do interlocutor da enunciação, as quais podem ser identificadas a partir dos verbos em negrito nas transcrições acima.

Os adjuntos adverbais de lugar que conectam as orações ("vire à esqueda", "siga em frenten", "vira á direita", "vai emfrente" e "segui en frenti") são marcas da atividade dialógica dos estudantes, visto que constituem a orientação impressa entregue a eles para realização da atividade na relação com as formas da oralidade constitutivas da cultura ribeirinha, variando seus empregos.

No enunciado transcrito na Fig. 1b., R. desloca a oração subordinada final para o início da cadeia enunciativa criando um efeito discursivo na recepção do enunciado: a finalidade enunciada é chegar na minha casa, então siga as orientações. No entanto, não há um destinatário declarado no texto, apesar de a situação de comunicação simulada na atividade orientar para a produção do bilhete, e as orientações orais da professora/pesquisadora indicarem a forma composicional desse gênero do discurso em circulação na esfera escolar e na esfera cotidiana. A hipótese é: o autor/aluno recuperou a situação de comunicação do enunciado verbo-visual produzido no primeiro encontro e orientou enunciativamente seu texto para a interlocutora do texto verbo-visual.

O enunciado de F. (fig. 2b), difere-se de R. (fig. 1b). Enquanto esta omite o destinatário no texto, revelando um fenômeno social implicado no ato de enunciação, a valoração subentendida (Volóchinov, 2019[1926]), aquele deixa explícito seu destinatário: "Suzany". Observa-se em R., um fenômeno que recupera o horizonte social mais amplo que caracteriza a interação na sala de aula: o professor é o principal, senão único, interlocutor dos textos produzidos pelos alunos na esfera escolar; no entanto, existe uma relativa estabilização da forma do gênero bilhete que concorre com a ideia de interlocutor presente.

Ainda no contexto discursivo com autoria de R., (Fig. 1b), as orações coordenadas aditivas encontram-se ligadas pelos advérbios antecedidos por conjunções aditivas e sucedidos de verbos no imperativo que exprimem autoridade às orientações: "você **vai** andando e de Pois voce **vire** à esqueda você vai andando na rua e depois **atravesse** para outro lado da rua".

A maneira com que as locuções adverbiais de direção foram usadas pelas alunas, antecedidas pelas conjunções e precedidas pelos verbos no imperativo, enunciando sequências espaço-temporais, recriam as formas composicionais de gêneros instrucionais: "você vai andando e depois vire à esquerda"; "você vai andando na rua e depois atravesse para o outro lado"; "e siga em frente"*;* "vira à direita"*;* "depois passe da torri"; "e depois chega na seasa"; "e depois chega na copala"*; "*e depois siga em frente"; "e depois você pare o barco".

Nos enunciados transcritos em 1b e em 2b, o pronome de tratamento *você* além de funcionar como sujeito da oração*,* também assume valor anafórico em fórmulas oracionais que vão repetindo ao longo do enunciado.

A sintaxe da enunciação de F. (fig. 2b), oração subordinada adverbial de tempo, cria uma circunstância temporal que organiza o evento

instrucional em duas etapas: "quando você sai da escola" e "quando você chega na prasa". Essa marca circunstancial de tempo estabelece marcos de referência (a escola e a praça) em uma relação espaço-temporal que auxilia o interlocutor na identificação do percurso.

Na ortografia das palavras que compõem o material verbal, são evidentes transcrições reconhecidas como tentativas de reproduzir a linguagem oral na escrita, com base nos sons produzidos pela variante oral dos estudantes. No entanto, esse processo de transcrição do oral para o escrito é um entre tantos processos cognitivos para assimilação da escrita pelos estudantes matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental e podem ser interpretados como indícios da consciência fonológica dos estudantes, processo que inicia nas séries iniciais e acompanha-nos por toda a vida (Cagliari, 1990).

## 3. Considerações finais

Destacamos na análise sociodiscursiva das narrativas verbo-visuais e dos bilhetes, os seguintes pontos: a palavra na escola materializa vivências no interstícios de sistemas simbólicos, culturais e ideológicos; na esfera escolar, a tendência ao monolinguismo precisa dar espaço aos heterodiscursos e seus intercâmbios socioculturais; os gêneros do discurso produzidos pelos estudantes, recepcionados e em circulação na esfera escolar são lugares privilegiados para a coexistência das vozes sociais, confrontando-as e permitindo seu reconhecimento recíproco.

Os estudantes ribeirinhos usam os recursos de lápis preto e colorido para trazer a realidade das margens dos rios para a sala de aula.

Restituir a unidade significativa do material com base nas condições reais da comunicação social, permitiu reconstituir as travessias dos estudantes ribeirinhos em seu percurso até a escola.

Na análise das formas verbais com base nos aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos, recuperamos aspectos da produção textual dos estudantes a fim de identificar processos de assimilação da cultura escrita indicando a concretude do processo de apropriação de uma cultura por outra.

Os discursos dos estudantes ribeirinhos enunciam lugares sociais no interstício da cultura dominante, constituindo-se, assim, em enunciados concretos. A construção semiótica da realidade é negociada no interior das articulações sociais possíveis no ambiente escolar.

É possível identificar que diferentes sistemas semióticos coexistem nas esferas da interação humana onde a linguagem materializada em gêneros discursivos é parte constitutiva do sujeito em interação com o outro e com a realidade em volta.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In:* BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.* Trad., org., posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 21-56.

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

BRAIT, Brait. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In:* BATISTA, R.O. *O texto e seus conceitos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BRAIT, Brait. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana:* revista de Estudos do Discurso, São Paulo, n. 1, p. 142-160, 2009.

BURLAMAQUI, Cristiane D.V. *A produção escrita dos ribeirinhos:* sua cultura e seus saberes. 2020. 242f.Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização & Linguística.* 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* 3. ed. 5. reimpr. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João W. Culturas orais em sociedades letradas. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, p. 100-1008, 2000.

MEDVIÉDEV, Pavel N. *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética sociológica (1928). Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Trad., notas e glossário de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio intr. de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. A Palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica (1926). *A palavra na vida e a palavra na poesia:* ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 109-146.

# Atividades de Linguagens no Livro Didático de Língua Portuguesa Com o Gênero Crônica: Uma Análise Dialógica

Rita de Nazareth Souza Bentes
José Anchieta de Oliveira Bentes

## 1. Considerações iniciais

O presente artigo tem por objetivo analisar as propostas de atividades com o gênero crônica no livro didático "Multiversos Língua Portuguesa: ensino médio" (2020) de Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda, livro único destinado a todos os três anos do Ensino Médio. Nossa intenção é realizar uma descrição do trabalho de leitura de crônicas, proposto pelos autores do livro didático; compreender a concepção desta produção editorial, vendo-a como uma possibilidade de contribuição à formação de leitores no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Neste estudo, o livro didático de português é tomado como um gênero porque constitui-se de unidade de autoria e de estilo. Há fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos. Com base nos pressupostos de Bakhtin (2016, p. 20), entendemos que "os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem".

Nesta perspectiva, o livro didático é concebido como um *gênero* que se origina de um campo da comunicação específico de produção, aos olhares dos editores e autores, além de passar por instâncias de avaliação oficial, em âmbito nacional, como forma de regular a qualidade desse material didático em prol do uso e do contexto educacional. Afinal, o livro didático é um projeto discursivo. E mais, pensar um livro didático de Português (doravante LDP) como materialidade linguístico-discursiva é uma responsabilidade política, didática e histórica, sobretudo, porque esse projeto discursivo envolve pessoas e finalidades. Por materialidade concebemos a possibilidade

de um texto oral ou escrito, verbal ou visual tornar-se discurso, adquirir uma existência; ganhar autor e interlocutor – um auditório social –, inserir-se no tempo e no espaço; ter um modo de produção, uma história, uma memória, uma ideologia, sendo possível identificar esses elementos na análise.

O corpus desta pesquisa é constituído de atividades retiradas do primeiro capítulo do livro didático "Multiversos Língua Portuguesa: ensino médio", de autoria de Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda que abordam o gênero 'crônica', com o título "Crônica pra ninguém". Este livro didático encontra-se em sua primeira edição, editado e publicado pela FTD, em 2020. Pertence ao conjunto de obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) aprovado em 2021 para o triênio 2021-2023, adquiridas e distribuídas pelo Ministério de Educação às escolas brasileiras por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O estudo está fundamentado em Brait (2006) que contribuiu com a formulação da teoria/análise dialógica do discurso e nos estudos bakhtinianos, particularmente as obras Marxismo e filosofia da linguagem de Volóchinov [produzido em 1929, com edição brasileira de 2017] e os Gêneros do Discurso de Bakhtin [escrito em 1953, com edição brasileira de 2016].

A questão principal que orienta a pesquisa do manual "Multiversos Língua Portuguesa: ensino médio" (doravante MLP) é: qual a concepção teórico-metodológica do trabalho com o gênero crônica? Com essa questão buscamos identificar as concepções de texto subjacentes às atividades de leitura propostas pelos autores no manual e analisar o tratamento dado ao texto, mais especificamente ao gênero 'crônica', nas atividades de leitura propostas.

## 2. Concepções de linguagem, gêneros discursivos e leitura de textos na escola

Todos nós – os professores, os leitores-estudantes e os autores dos livros didáticos envolvidos diretamente no objeto deste estudo – convivemos em um mundo repleto de textos com palavras do outro, de muitos outros. Na interação social, buscamos compreender esses textos a fim de nos situarmos no mundo e participarmos das mais diversas atividades humanas proferindo a nossa palavra. Ou seja, a nossa vida em sociedade se situa e orienta em busca do entendimento da palavra do outro e da produção de discurso próprio. Somos partícipes das atividades de linguagem, somos leitores e produtores de textos em busca de um posicionamento no mundo. Esse movimento de interação social também ocorre na escola, quando o estudante assume a posição de leitor de diversos textos.

Na obra Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Volóchinov (2017) apresenta alguns problemas do ensino de linguagem. No que diz respeito às práticas de linguagem que só trabalham a sintaxe, por exemplo, estes poderiam ser formulados: frases fora do contexto, ausência de autoria, inexistência de um sujeito real, de interlocutores, de respostas destes, da referência ao local de que foi retirado o texto, do tempo em que foi produzido, no âmbito do campo de circulação, das ideologias, das avaliações e das memórias referentes ao texto.

É em confronto a esses problemas que Brait sugere "uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados" (Brait, 2006, p. 10), consequentemente uma "língua em sua integridade concreta e viva" (Bakhtin, 2010, p. 207), que considera o campo da comunicação, o tempo-lugar, a história, a memória e as idiossincrasias dos sujeitos.

É nesse sentido que se efetiva o deslocamento do ensino da frase ou da palavra isolada ao ensino de enunciados concretos como práticas sociais de linguagem materializados em gêneros do discurso, que no dizer de Bakhtin (2016) são formas de enunciados, com autoria, finalidade, local, tempo e auditório específicos, contendo um sentido construído na relação entre os interlocutores, interligando o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional que "estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação" (Bakhtin, 2016. p. 12).

Os autores do círculo bakhtiniano – sobretudo o próprio Bakhtin - contribuem com os estudos sobre gêneros como práticas sociais de linguagem, as quais, vivenciadas fora da escola, se constituem como objetos de ensino da linguagem na sala de aula, sendo referência para o ensino e a aprendizagem da língua, de modo que os gêneros discursivos, quando utilizado na escola, constituem-se como uma materialidade que instaura a possibilidade de incluir nos estudos da língua a perspectiva da comunicação discursiva.

E essa perspectiva constitui uma mudança conceitual e de concepção nos estudos da leitura e de produção de textos, em que este passou a ser considerado o ponto central da atividade de linguagem escolar, em confronto com os aspectos meramente formais do texto que eram mais enfatizados no trabalho escolar.

Para Batista (2008), um texto é constituído de modo instável e provisório, baseado em relações de conflito e dependência estabelecidas, de um lado, pelas distintas e conflitantes posições assumidas nos campos de comunicação humana e, por outro, entre esses mesmos campos e as relações

entre os interlocutores sociais, tais como: entre quem escreve e diz o texto, quem produz o objeto, quem o reproduz materialmente e quem o lê e ouve.

Sobre isso, Batista (2008) afirma que a noção de texto, sob o ponto de vista concreto, apresenta uma organização em função de um deslocamento da posição central ocupada pelo autor na determinação da estabilidade e da unidade de um texto, de seus usos e significados. Esta visão de autor não está ancorada na origem e na unidade de um texto, mas na submissão das múltiplas determinações que organizam o espaço social e cultural de uma produção.

Diante destas considerações, Batista (2008, p. 13-14) se opõe à concepção escolar tradicional na qual o texto "tem existência autônoma e independente das esferas que o produzem (e reproduzem) materialmente e das práticas nas quais são utilizados, lidos, compreendidos".

Em relação à autoria, podemos verificar que assim como os textos publicados em obras literárias ou em livro didático, que adentram ao espaço escolar, sofrem interferências de revisores e do mercado editorial; os textos escolares que os estudantes leem são submetidos às exigências e condições de produção próprias das práticas editoriais e pedagógicas.

A suposta incompletude da manifestação linguística e a relativa indeterminação da linguagem fazem com que os textos contenham 'espaços em branco', 'interstícios' que são entremeados por um não dito, não revelado, não mostrado, porque há algo não revelado na superfície textual, em nível de expressão. No entanto, tais espaços vazios podem ser recuperados do texto aos terem as lacunas completadas pelos interlocutores do texto, em nível de interpretação, em um movimento cooperativo, consciente e ativo por parte dos leitores. A esse respeito Batista (2008, p. 19) diz que

> a manifestação linguística e gráfica que materializa o texto e o impresso só existe em estado potencial, não contém todos os elementos necessários para sua interpretação pressupõe sempre, como condições necessárias para sua produção e recepção, respectivamente, uma hipótese de leitor e uma encenação de sua leitura, de um lado, e um leitor 'em carne e osso', de outro, que, dotado de competências e das disposições hipotetizadas na produção de texto, realize sua atualização em conformidade com a leitura por ele encenada.

Levando em conta a manifestação linguística e gráfica do texto, ainda que se reconheça que um texto pode ser sempre complementado pelos interlocutores, pois pode não trazer todos os elementos para sua interpretação, seja por economia do produtor, seja pelos limites impostos pelo o 'quê' e 'como' dizer, seja por fatores estéticos do texto, conforme

destacou Batista (2008), na interação com o texto, o interlocutor (ouvinte/leitor) também pode proceder a uma seleção do contexto, sintetizar e reduzir o texto àquilo que lhe convém em uma dada circunstância comunicativa.

Na escola, há uma configuração social constituída nas relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram, nas práticas, nas atividades e nos rituais que nela se realizam, nos conhecimentos e saberes que nela circulam, nos fatores de prestígio e de poder atribuídos ao papel social da escola. Essa dimensão escolar também impregna os livros enquanto gêneros, que, ao serem usados no trabalho de ensino, se constituem em textos escolares e em livro didático, modificando-os na medida em que se desligam do contexto de produção e uso social e se conectam com as práticas escolares de ensino.

Contudo, todas essas mudanças que ocorrem com os textos para serem plasmados no livro didático, desde a escolha pelo autor, com base no seu projeto autoral, até as leituras partilhadas, as revisões e as adaptações gráficas, não exclui a voz dos interlocutores do texto em circulação no sentido de considerar a natureza de intercalação de vozes, constitutiva do livro didático, que se organiza por meio dos gêneros convocados de outras linguagens para estabelecer relações dialógicas nessa proposta didática do autor em questão.

Em seus estudos Rojo (2006) nos faz lembrar que o texto tem várias vozes e deve ser trabalhado de forma multimodal em sala de aula; como o texto entra na sala de aula, criando algumas possíveis finalidades de uma aula de Língua Portuguesa: ensinar, revisar, corrigir ou avaliar, negociar e regular ou normalizar. A esse respeito, Campos (2012, p. 250) acrescenta, à luz da teoria bakhtiniana, que "texto é tratado como enunciado, como um acontecimento social, uma interação verbal entre interlocutores".

Portanto, entendemos que os textos materializam os temas escolares convocados na materialidade das crônicas, enquanto gêneros discursivos, do primeiro capítulo do livro MLP no trabalho específico em aulas de Português para estudantes do Ensino Médio.

## 3. O texto como um pacto entre autor, leitor e texto no livro didático MLP

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) parte de materialidades concretas, o discurso falado, escrito ou visual. Estas constituem-se o acontecimento real como atos discursivos, com seus atores sociais que produzem enunciados no tempo e no espaço, correlacionadas com outros discursos de outros enunciadores e um campo da comunicação de produção desses atos. As materialidades correlacionam o aqui-agora dos agentes

sociais com a história e as ideologias que justificam o evento enunciativo. O novo e o velho se integram.

A análise dialógica pressupõe o ato em si correlacionado com história e com campo da comunicação. Ela é comparativa, descritiva e analítica. A ADD objetiva: 1) Analisar a relação eu-outro; 2) Analisar a situação de produção – a representação de si, a representação do outro, o local e o tempo social em que ocorre a produção social, os objetivos dos agentes sociais; 3) Analisar os tipos de interação verbal tomando a realidade concreta; 4) Analisar os gêneros na relação ideologia e valorações; e 5) Analisar as formas linguísticas com base nas ocorrências cotidianas.

Mais especificamente, analisaremos quatro elementos discursivos para responder à questão principal de pesquisa: qual a concepção teórico-metodológica do trabalho com o gênero crônica no livro didático MLP de autoria de Campos e Oda (2020)? Os elementos discursivos são os seguintes: 1) as formas de atrair o leitor; 2) a coautoria de textos e a construção de sentidos pelo leitor; 3) a comparação entre a crônica e o romance; e 4) a intertextualidade. Notamos que outras questões não são desenvolvidas, como a discussão sobre o que caracteriza: o gênero "crônica", a autoria – embora apresente um box com a descrição do autor – o campo de comunicação ainda não tratou de possíveis ideologias presentes na crônica nem a relação com a gravura que acompanha o texto escrito.

Reproduzimos na imagem 1 o *fac-símile* das capas da obra MLP que faz parte da coleção Multiversos Linguagens e suas Tecnologias, que conforme a nova proposta do Ensino Médio, expresso na BNCC visa criar um projeto de vida para o estudante.

Na análise, focalizamos a proposta de Campos e Oda (2020) destes quatro elementos discursivos – as formas de atrair o leitor, a coautoria de textos e a construção de sentidos pelo leitor, a comparação entre a crônica e o romance e a intertextualidade.

**Imagem** 1 – *Fac-símile* do volume único da obra MLP que integra a coleção Multiversos Linguagens e suas Tecnologias.

**Fonte**: extraído de <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-portuguesa/multiversos-lingua-portuguesa/> Acesso em 31 ago. 2022.

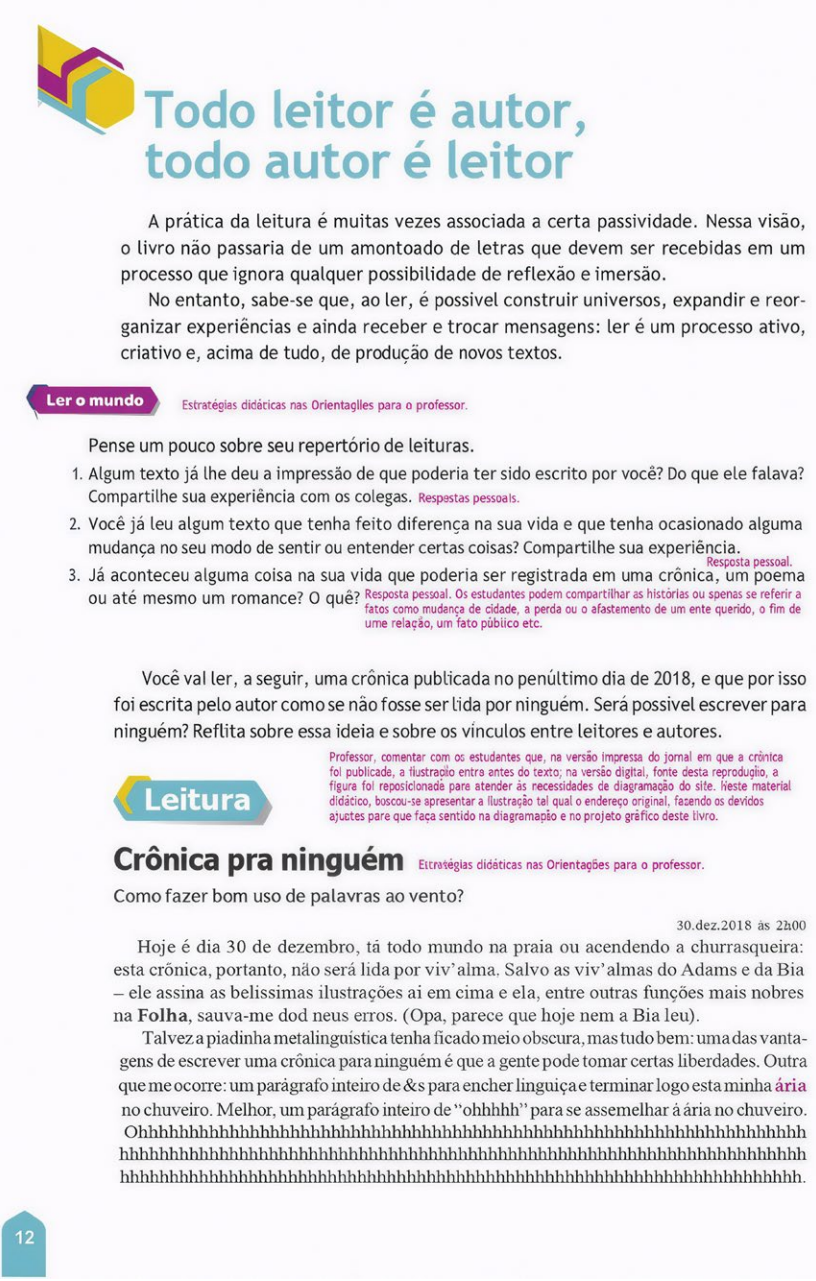
Os autores iniciam com a discussão de que "todo leitor é autor e todo autor é leitor", título do capítulo, que remete à concepção de leitura focada na interação autor-texto-leitor. Essa concepção defende que a atividade de produção dos sentidos ocorre na interação , autor-texto-leitor, em contraste com duas outras concepções: a) a que centra o foco no autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; e b) a que centra o foco no texto, que exige do leitor o reconhecimento ou decodificação do significado das palavras e sentenças presentes na estrutura do texto. O manual não explicita essas três concepções, apenas coloca seu posicionamento de que "A prática da leitura é muitas vezes associada a certa passividade. Nessa visão, o livro não passaria de um amontoado de letras que devem ser recebidas em um processo que ignora qualquer possibilidade de reflexão e imersão" (CAMPOS; ODA, 2020, p. 12). Na sequência, de

atividades que tem o sugestivo título de "Ler o mundo"[1], o que nos faz lembrar do trecho da obra *A Importância do Ato de Ler,* de Paulo Freire (2011, p. 19): "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" intui que os leitores-estudantes poderiam se identificar com algum texto lido, como se fosse escrito por ele, com a formulação: "1. Algum texto já lhe deu a impressão de que poderia ter sido escrito por você? Do que ele falava?" Compartilhe sua experiência com os colegas" (Campos; Oda, 2020, p. 12). Não leva em consideração que seria muito difícil um leitor-estudante de escola pública escrever em jornais, revista ou livros, onde estão postas as "crônicas". Escrevem em aparelhos celulares e nos cadernos escolares, o que avaliamos ser difícil um leitor-estudante dizer "esse texto poderia ser escrito por mim". Aliás, os autores não contextualizam que o gênero "crônica" aparece em outros gêneros como revistas, jornais, livros e/ou em "suportes" como sites da *internet*, e que se esse termo aparecer, por exemplo, na conversa informal ou em um site de relacionamentos, terá outro sentido, como o de narrar um acontecimento com a finalidade de zoar com alguém. Nossa crítica está direcionada em não considerar os gêneros que os leitores-estudantes já conhecem, pedir que se identifiquem com gêneros que não conhecem ou que não escrevem, ao invés de não discutir as possibilidades de sentidos do termo "crônica". O professor teria que ampliar a identificação para além da crônica, incluindo a leitura de HQs ou de letras de música para possibilitar a identificação com esses textos.

A questão seguinte continua intuindo que o leitor pode ser coautor de textos e pode construir sentidos do texto, com a proposição "2. Você já leu algum texto que tenha feito diferença na sua vida e que tenha ocasionado alguma mudança no seu modo de sentir ou entender certas coisas? Compartilhe sua experiência" (Campos; Oda, 2020, p. 12), o que remete a dizermos que o texto lido pode mudar o modo de pensar, de sentir, de entender os fatos da vida das pessoas, e a partir dessa motivação pede-se na questão seguinte que o leitor-estudante relate fatos marcantes na vida, algo como mudanças de moradias, fins de relacionamentos, ou perdas de entes queridos, sugerindo que estes podem ser temáticas para uma crônica, um romance ou um poema: "3. Já aconteceu alguma coisa na sua vida que poderia ser registrada em uma crônica, um poema ou até mesmo um romance? O quê?", sendo que provavelmente o professor teria que distinguir esses três gêneros para aumentar a possibilidade de os leitores-estudantes compartilharem suas histórias utilizando um desses formatos. Este é o mote para introduzir a crônica. A escolhida, tem o sugestivo tema de "crônica pra ninguém", que apresentamos nas figuras 2 e 3.

[1] Na posição dos autores este boxe "convida você e seus colegas a interagir e conversar sobre o que vai ser desenvolvido logo a seguir" (Campos; Oda, 2020, p. 4).

**Figura** 2 – *Fac-símile* da página 12 do MLP.



# Todo leitor é autor, todo autor é leitor

A prática da leitura é muitas vezes associada a certa passividade. Nessa visão, o livro não passaria de um amontoado de letras que devem ser recebidas em um processo que ignora qualquer possibilidade de reflexão e imersão.

No entanto, sabe-se que, ao ler, é possível construir universos, expandir e reorganizar experiências e ainda receber e trocar mensagens: ler é um processo ativo, criativo e, acima de tudo, de produção de novos textos.

**Ler o mundo** Estratégias didáticas nas Orientaglles para o professor.

Pense um pouco sobre seu repertório de leituras.

1. Algum texto já lhe deu a impressão de que poderia ter sido escrito por você? Do que ele falava? Compartilhe sua experiência com os colegas. Respostas pessoais.
2. Você já leu algum texto que tenha feito diferença na sua vida e que tenha ocasionado alguma mudança no seu modo de sentir ou entender certas coisas? Compartilhe sua experiência. Resposta pessoal.
3. Já aconteceu alguma coisa na sua vida que poderia ser registrada em uma crônica, um poema ou até mesmo um romance? O quê? Resposta pessoal. Os estudantes podem compartilhar as histórias ou apenas se referir a fatos como mudança de cidade, a perda ou o afastamento de um ente querido, o fim de uma relação, um fato público etc.

Você vai ler, a seguir, uma crônica publicada no penúltimo dia de 2018, e que por isso foi escrita pelo autor como se não fosse ser lida por ninguém. Será possível escrever para ninguém? Reflita sobre essa ideia e sobre os vínculos entre leitores e autores.

**Leitura**

Professor, comentar com os estudantes que, na versão impressa do jornal em que a crônica foi publicada, a ilustração entra antes do texto; na versão digital, fonte desta reprodução, a figura foi reposicionada para atender às necessidades de diagramação do site. Neste material didático, buscou-se apresentar a ilustração tal qual o endereço original, fazendo os devidos ajustes para que faça sentido na diagramação e no projeto gráfico deste livro.

## Crônica pra ninguém

Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

Como fazer bom uso de palavras ao vento?

30.dez.2018 às 2h00

Hoje é dia 30 de dezembro, tá todo mundo na praia ou acendendo a churrasqueira: esta crônica, portanto, não será lida por viv'alma. Salvo as viv'almas do Adams e da Bia – ele assina as belíssimas ilustrações aí em cima e ela, entre outras funções mais nobres na **Folha**, sauva-me dod neus erros. (Opa, parece que hoje nem a Bia leu).

Talvez a piadinha metalinguística tenha ficado meio obscura, mas tudo bem: uma das vantagens de escrever uma crônica para ninguém é que a gente pode tomar certas liberdades. Outra que me ocorre: um parágrafo inteiro de &s para encher linguiça e terminar logo esta minha **ária** no chuveiro. Melhor, um parágrafo inteiro de "ohhhhh" para se assemelhar à ária no chuveiro. Ohhhh

**Figura** 3 – *Fac-símile* da página 13 do MLP.

O leitor (Adams, tô falando com você) pode achar que é triste escrever para ninguém. Prefiro encarar o desafio com otimismo. (Gostaria de poder falar o mesmo sobre 2019, mas o bom senso me impede). Pensando positivo: como fazer bom uso de palavras ao vento? Bem, por exemplo, fazendo revelações que não teria coragem caso houvesse mais gente ouvindo.

Detesto o sanduiche de mortadela do Mercadão. Acho "Terra em Transe" chatíssimo. Nunca li Proust. Às vezes, em banheiros muito infectos, abro a maçaneta com o pé. Maria, fui eu quem roubou a barra de chocolate ao leite com avelãs Lindt que você ganhou no Natal de 1984. Desculpa pelo roubo e desculpa demorar 35 anos para confessá-lo; juro que teria te contado antes se tivesse certeza que você não iria ouvir. Hoje eu tenho. Roubei seu chocolate. Roubei seu chocolate. Roubei seu chocolate. (Mas também, burrada da nossa mãe dar uma barra de chocolate suiço de 500 gramas pra você e uma calculadora pra mim).

Outra ideia para preencher este espaço seria simplesmente plagiar algum escritor mais talentoso. Percebo aí, porém, um paradoxo: sairia ileso da fraude, mas não aproveitaria sua maior vantagem, a admiração pública de "meu" enorme talento. Valeria a pena?

Escrevo a crônica com a pena da **galhofa** e a tinta da melancolia; e não é difícil antever o que poderá sair desse **conúbio**. Acresce que a gente grave achará no texto umas aparências de pura crônica, ao passo que a gente frívola não achará nele a sua crônica usual; e ei-lo aí fica privado da estima dos graves e do amor dos frívolos, que são as duas colunas máximas da opinião.

O parágrafo acima é 91,5% do Machado, 8,5% meu – 304 caracteres são dele, 26 são meus, fiz as contas naquela calculadora de 1984. Viria a calhar plagiar inteiro este prólogo do "Memórias Póstumas de Brás Cubas", visto que o narrador fala de seus pouquíssimos leitores e eu também. Tenho apenas o Adams, talvez a Bia. Bia, tai? Ttaa ahi? Dá oubindo? Não, não tá. Boa praia, Bia. Ou bom churrasco.

É só nós mesmo, Adams. Eu e você, aqui, sozinhos neste topo de página, que agora vai pra frente e pra trás nas mãos do barrigudo abanando a brasa num quintal em Jacarei. Não deixa de ser uma nobre função para as letras e as artes plásticas, estimular as chamas que assarão as linguiças e chuletas que em breve farão a alegria de uma família.

Tsc. Eu devia ter escrito tudo "&&&..." mesmo, Adams. Mas você ainda tem tempo: manda só um quadrado branco, sem nada desenhado. Vai te poupar trabalho, omar com o ano-novo e sujar menos as mãos do barrigudo em Jacarei. Feliz ano-novo, parceiro! Tamo junto em 2019!

PRATA, A. Crônica pra ninguém. Folha de S.Paulo, 30 dec. 2018. © by Antonio Prata. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2018/12/cronica-pra-ninguem.shtml. Acesso em: 24 jul. 2020.

**ária:** parte de uma ópera, cantata ou oratório, para a voz de um solista.
**galhofa:** deboche, escárnio, brincadeira.
**conúbio:** união, casamento.

ADAUTO CARVALHO

**Fonte:** Campos e Oda (2020, p. 12).

As próximas atividades referentes ao texto apresentado recebem a denominação de "pensar e compartilhar" e discutem a opção de escrever uma crônica para ninguém ler, uma vez que escreve na véspera do ano novo de 2019, quando os possíveis leitores estariam ocupados com as comemorações e poderiam utilizar o jornal apenas para abanar a brasa da churrasqueira. É dito

que é uma crônica para ninguém ler, nem as vivalmas que são a corretora e o ilustrador, fazendo uma piadinha metalinguística ao colocar um erro ortográfico de propósito; é dito que "enche linguiça" imitando uma "ária" de banheiro – "Ohhhhh"... –, o que não gosta de comer – o sanduíche de mortadela do Mercadão –, o filme da década de sessenta que não gosta – "Terra em transe" – , o livro de literatura que não leu – Prost –, a forma como abre maçanetas em banheiros infectados – com o pé, barra de chocolate que roubou no Natal de 1984, faz uma paráfrase de um trecho de Memórias Póstumas de Brás Cubas, de machado de Assis; retoma a fala que apenas o autor e o ilustrador, Adam, que vai ler o texto. A previsão é outros leitores, como o barrigudo do Jacareí, vão utilizar o jornal apenas para abanar a brasa do churrasco. O autor termina a crônica despedindo-se de Adam, desejando um feliz ano novo de 2019.

As atividades a seguir trabalham com os elementos discursivos:

1. As formas de atrair o leitor – a motivação principal criada pelo autor do texto, para atrair os leitores, é afirmar que ninguém vai ler o texto. Espera-se que a negação irá criar curiosidade aos leitores, provocando um efeito contrário ao que está escrito.

    a. Logo no início do texto, o cronista, de modo curioso, afirma não ter leitor e escrever "pra ninguém".

    b. Por que ele supõe que sua crônica não será lida?

    c. Esse recurso pode ser entendido como uma estratégia do cronista. Qual seria sua intencionalidade com essa afirmação? (Campos; Oda, 2020, p. 14).

2. A coautoria de textos e a construção de sentidos pelo leitor – aqui está o princípio dos autores, ao defender que a construção do sentido se dá na tensão entre autor-leitor-texto e entre o que é dito e o modo de se dizer, o que justifica o título do capítulo: todo leitor é autor porque participa da construção do sentido do texto e todo autor é leitor, uma vez que este prevê quem poderá ser o público do seu texto, e com isso planejar formas de atração ao seu texto.
3. Todo ato de linguagem pressupõe um interlocutor. Antonio Prata, ao escrever a crônica, pressupõe leitores implícitos e explícitos, embora afirme que não haverá nenhum público para seu texto.

    a. Para ele, quem são os leitores explícitos? Adams e Bia.

    b. De acordo com Prata, Adams e Bia interferem na construção dos sentidos dos textos produzidos pelo cronista para o jornal. De que forma cada um faz isso? Eles podem ser considerados coautores por realizar essa intervenção? Explique (Campos; Oda, 2020, p. 14).

4. A comparação entre a crônica e o romance: os autores propõem a comparação entre dois gêneros, a "Crônica pra ninguém" de Antonio Prata e um trecho do livro Cem anos de solidão, de Gabriel García Márquez, como posto na questão 4:

    a. Agora, leia este trecho do livro Cem anos de solidão, de Gabriel García Márquez, e considere a relação com o leitor estabelecida no fragmento.

    b. [...]

    c. Leia o boxe #saibamais ao lado a respeito do Realismo Fantástico e compare o texto de García Márquez com a crônica de Antonio Prata (Campos; Oda, 2020, p. 15).

5. A intertextualidade – o professor vai precisar mostrar que esta ocorre quando um texto recorre a um outro texto de forma literal ou não, retomando partes ou todo o conteúdo. No caso da crônica estudada, há um parágrafo todo de Machado de Assis que foi parafraseado pelo autor da crônica, como posto na questão 6:

    a. Além de escritor, o cronista também é leitor, como atestam as referências a outros autores, como Machado de Assis – que ele leu – e Marcel Proust – que ele não leu, mas de quem reconhece a importância. Releia o sétimo parágrafo da crônica e, em seguida, leia o trecho reproduzido a seguir. Depois, responda às questões propostas e engaje-se em atividades de pesquisa para aprofundar seus conhecimentos (Campos; Oda, 2020, p. 16).

Observamos que o cotejamento se dá entre dois gêneros distintos – a crônica e o romance –, sendo que o Romance é de um trecho apenas. Não são fornecidos os parâmetros para a análise comparativa, seria as formas de atrair o leitor para o texto, já que na crônica a estratégia é de produzir questões inusitadas para provocar humor e no segundo é de criar uma situação fantástica, imprevisível e caótica, os quase cinco anos ininterruptos de chuva. Que outros fatores poderiam ser comparados, para ver semelhanças e diferenças.

Não há propostas de comparar crônicas, uma vez que foi apresentada apenas uma e em seguida aparecem trechos de romances e de comentários de sites da internet, uma vez que a crônica foi publicada originalmente no jornal impresso e no site da internet. Não há uma proposta de 'aproveitar' as suas experiências de relatar, mostrando ao leitor-estudante que suas experiências orais são importantes para a sala na aprendizagem da escrita.

Os autores sugerem práticas de oralidade no momento inicial da aula, para contar algum texto que tenha feito a diferença em sua vida e gostaria de tê-lo escrita. Isso poderia abrir a possibilidade de que o professor, nesse momento, pudesse pedir para cada leitor-estudante voluntariamente que conte ou relate uma história ocorrida, dando a oportunidade aos estudantes de fazerem suas primeiras crônicas, ou seja, fazerem seus textos concretos de suas realidades vividas, no entanto não está explicita essa atividade no livro didático analisado.

Da mesma forma, o fato de existir apenas uma crônica não ajuda os estudantes a construírem um conceito de crônica, como histórias – reais ou inventadas – que se referem ao cotidiano, contribuindo para um momento de escrever essas histórias, uma atitude não tomada pelos autores.

Outro detalhe observado, é que os autores não tratam de elementos tradicionalmente postos quando se trabalha textos narrativos, como a crônica: exploraram a temática – o que as pessoas fazem no final de ano, mas não trabalharam a estrutura composicional do texto, o tempo da narrativa e o espaço em que acontece. Isso nós avaliamos como positivo, uma vez que se desvia do usual, do corriqueiro presentes nos livros didáticos.

Como se vê as atividades avançam bastante ao considerar as relações autor-leitor-texto, com as formas de atrair o leitor ao texto, a coautoria, as construções de sentidos e a relação com outros textos – a intertextualidade, na construção do gênero crônica, mas estes não são suficientes para integrar uma compreensão aprofundada desse gênero, que possa incentivar o leitor-estudante a começar a produzir suas histórias. Faltou especificamente retomar a biografia do autor para estabelecer uma relação do cronista com a sua história sobre o tema, sobre as ocorrências de tempos passados, como o roubo do chocolate, e outras experiências na sua vida. Aliás, seria momento para tentar reconstituir lembranças para possíveis reconstituições de fatos passados. Uma vez que a memória é o "que se produz depois da compreensão, isto é, na segunda etapa do processo de apreensão do outro" (Amorim, 2009, p. 9).

Cabe destacar que na proposta do livro os autores do livro didático apresentam um visual bem agradável para as atividades, com títulos bem sugestivos para os boxes de atividades, como "ler o mundo" e "pensar e compartilhar", "# sobre" e "# saiba mais", colocando comentários para ajudar os estudantes a refletirem sobre os temas, o tempo e sobre os destinatários, aspectos que precisam mesmo da ajuda do professor para apreensão desses conhecimentos.

Há de se ressaltar que é a única crônica que aparece na obra, não aparecendo mais outra. Outros aspectos como o campo da comunicação humana em que ocorrem as crônicas e as possíveis ideologias oficiais ou

cotidianas também não aparecem como questões nos "Estudos do texto" do livro didático. A propósito distinguimos as ideologias oficiais como concepções e pontos de vista sobre o mundo, com características de ser dominante e a ideologia cotidiana como um

> conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas. A ideologia do cotidiano dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um dos nossos estados 'conscientes' (Voloshinov, 2013, p. 151).

Enfim, esses aspectos pouco enlaçam o estudo das características do gênero crônica às atividades de oralidade, leitura e escrita. Cabe ressaltar que os autores trabalham pouco a leitura imbricada à produção da escrita, e não aproveitam completamente as atividades de oralidade para o mesmo objetivo, o que se inicia quando propõem aos estudantes comentarem sobre suas experiencias de vida não é completamente utilizado para atividades de produção escrita. O maior problema talvez tenha sido o fato de apresentar apenas um cronista e apenas um modelo de uma crônica, aproveitando para provocar a relação entre textos e possibilitar aos leitores-estudantes vários textos de cronistas.

Em relação às atividades de leitura, observamos que foram propostas várias possibilidades de leitura e exploração dos elementos estáveis do gênero crônica na leitura interpretativa do texto para estabelecer um encaminhamento de ensino como condição aos estudantes para escreverem textos próprios em atividades de produção.

## 4. Considerações finais

Os autores Campos e Oda (2020) propõe no primeiro capítulo da obra Multiversos Língua Portuguesa: ensino médio, 1ª edição, dedicada aos estudantes dos três anos do Ensino Médio, a leitura de um modelo de crônica em comparação com amostras de romances, a intencionalidade é de discutir formas de atrair o leitor para esse gênero discursivo, discutir a coautoria, a construção de sentidos, intuir uma possível comparação entre a crônica e o romance e a intertextualidade.

Isso indica uma perspectiva diferenciada desses autores com relação à visão de linguagem, em uma concepção de texto como gênero pelo fato destes apresentarem uma concepção de leitura que integra autor com o leitor e a materialidade do texto. Mas isso ainda não foi suficiente, é preciso aprofundar os vários pontos de vista presentes em uma crônica, relacioná-la a outras linguagens – como a imagem que acompanha de autoria

de Adams Carvalho, que não foi suficientemente explorada; é preciso aprofundar a relação do texto apresentado com os enunciados da vida diária, unindo a linguagem à vida, que possibilite aos leitores-estudantes, a partir da leitura de crônicas do livro didático, aprender conhecimentos escolares com uma representação de sentido próxima a realidade social. E mais, é preciso sim imbricar as atividades de produção oral com a leitura e a escrita, considerando a autoria dos estudantes escreventes nas suas experiências com a linguagem fora e dentro da escola. É preciso superar a tendencia de reduzir as atividades escritas às atividades de responder as perguntas de interpretação propostas no manual.

Diante disso, destacamos o papel do professor no processo de uso e planejamento a partir desta proposta, sugerindo a seleção e a inclusão de outras crônicas escolhidas pelos próprios estudantes como forma de interagir nas atividades de leitura imbricadas à produção escrita, como parte de um conjunto de atividades de linguagem. Assim, o trabalho com o estudo do gênero discursivo pode favorecer ao leitor-estudante conhecimentos de um determinado gênero, no caso deste estudo, a crônica, permitindo-o ampliar as possibilidades dos estudantes de se comunicar oralmente e/ou por escrito.

Neste sentido, compreendemos que o livro didático é um conjunto de saberes de linguagem oficialmente reconhecido e partilhado que chega à escola pelos professores aos estudantes do Ensino Médio como uma das possibilidades didáticas para o trabalho da leitura ligada à produção escrita e a oralidade em sala a partir do gênero discursivo proposto no material.

O professor diante deste 'objeto cultural' encaminha a sua aula conforme as condições de formação de compreender que o livro é uma proposta organizada dos saberes específicos de Português para o Ensino Médio e que no espaço escolar pode ampliar, refutar, modificar a proposta do trabalho do autor com as 'Crônicas', apresentando o seu ponto de vista como professor e instigando a palavra do leitor-estudante como autor de textos próprios a partir da voz do outro, conhecida na leitura das crônicas de diferentes autores, compreendendo um entrecruzamento de vozes.

## Referências

AMORIM, Marilia. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009 Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2993>. Acesso em: 03 mai. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. *In:* BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 207-310.

BAKHTIN, Mikhail. O problema e sua definição. *In*: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BATISTA, Antônio A. G. *O texto escolar:* uma história. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

CAMPOS, Maria. I. B. A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *In*: *Filologia linguística.* nº 14(2), p. 247-263, 2012. Retirado de: <http://www.revistas.usp. br/flp/article/viewFile/59913/63022> Acesso em: 11 set. 2015.

CAMPOS, Maria T. R. A.; ODA, Lucas K. S. *Multiversos língua portuguesa:* ensino médio. São Paulo: FTD, 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROJO, Roxane. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. *In*: TRAVAGLIA, L. C. (ORG.). *Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários.* Uberlândia, EDUFU, 2006. p. 51-74.

VOLOSHINOV, Valentin N. O que é a linguagem? *In*: VOLOSHINOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 131-156.

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

# *SELFIE*: A Problemática da Singularidade em um Manual Didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

## 1. Introdução

Nos manuais didáticos de língua portuguesa elaborados para o Novo Ensino Médio, perpassa o tema da cidadania, um grande desafio, do ponto de vista teórico e aplicado. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), força centrípeta que concorre com a lei n. 13.415 (Brasil, 2017) na regulamentação curricular dessa reforma, prevê que o tema deva aparecer em "textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória" (Brasil, 2018, p. 104) que defendem "questões de interesse coletivo e público [...] como forma de valorizar a democracia e uma atuação pautada pela ética da *responsabilidade*" (Brasil, 2018, p. 512, grifos nossos). No entanto, a (re)apresentação desses textos, na aula de língua portuguesa, deve ter o objetivo específico de

> proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o *empreendedorismo* (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como *competência essencial* ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p. 466, grifos nossos).

Do ponto de vista teórico, o tema da cidadania traz, desse modo, uma tensão entre um discurso neoliberal, que promove um sujeito empresário de si e auto responsabilizado, e o conceito de campo, que organiza gêneros, competências e habilidades na BNCC (Brasil, 2018) e, consequentemente, nos manuais didáticos do Novo Ensino Médio. Advindo da teoria bakhtiniana, o campo se refere menos a um sujeito cuja singularidade é um *personalismo*, para o qual há um eu que sustenta todo e qualquer significado (Clark; Holquist, 2008, p. 38), que a um sujeito cuja singularidade existe

apenas para uma objetividade estética e para uma objetividade cognitiva e ética, localizada no tempo-espaço, em relação a um centro de valores.

Do ponto de vista aplicado, essa tensão entre diferentes concepções de singularidade significa, para o aluno, uma disputa em torno das condições e das possibilidades de atribuição de sentido e, consequentemente, de participação na vida pública. Nesse sentido, neste capítulo, o objetivo é analisar como a tensão determina a atividade cidadã em uma seção de leitura de *Linguagens em interação*: língua portuguesa (Chinaglia, 2020) com foco no gênero selfie e no campo de atuação na vida pública. Volume único destinado ao Novo Ensino Médio, foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, respondendo, assim, às exigências de:

> 1.1.2.1.3. Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista da Língua Portuguesa, da análise crítica, criativa e propositiva de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da *cidadania* e ao convívio social republicano. [...]
>
> 1.1.2.1.9. Apresentar, sistematicamente, atividades com estratégias de leitura diversificadas e de produção textual em diferentes gêneros discursivos (a obra deve estar isenta de exercícios de interpretação circunscritos à localização de informações).
>
> 1.1.2.1.10. Explorar o uso pedagógico de *tecnologias digitais*, bem como o estudo de gêneros virtuais (Brasil, 2019, p. 74-75, grifos nossos).

Linguagens em interação: língua portuguesa (Chinaglia, 2020) é o único manual didático que cumpre com essas exigências e, ao mesmo, tempo, trata da questão da singularidade a partir do gênero selfie. Isso é feito já na primeira seção do capítulo "1 – Identidade e autoconhecimento" (Chinaglia, 2020), denominada "Vamos conversar?".

Duas questões norteadoras guiam o estudo: 1. que tempo, espaço e valores são associados à singularidade na seção em foco? 2. que participação, primeiro, no mundo da cultura, mundo do manual didático, e segundo, no mundo da vida pública, os exercícios de leitura dessa seção promovem? Para respondê-las, o capítulo se divide em três partes. Na primeira, debruça-se sobre a tensão que se constrói, desde o período de redemocratização de nosso país, entre interesses neoliberais e de educadores preocupados com a construção de uma escola de qualidade voltada para a cidadania. Na segunda, trata-se da problemática da singularidade a partir dos conceitos de responsabilidade bidirecional e de arquitetônica (Bakhtin, 2017). Na terceira, é analisada a seção "Vamos conversar?" (Chinaglia, 2020), a partir desses conceitos, fios teórico-metodológicos deste trabalho.

## 2. Educação para a cidadania e para o mercado de trabalho: desafios e questionamentos

No Brasil da década de 1980, a escola constitui-se como um espaço de transformação social e volta-se para a formação de alunos cidadãos, preparados para as necessárias conquista e consolidação de direitos civis e políticos, após a ditadura militar. O desejo de construir a aula de língua portuguesa como um espaço em prol de uma cidadania de universalização de direitos encontrou respaldo, no fim da década, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que ficou conhecida como Constituição Cidadã (Fernandes; Santos, 2022).

No artigo 205 da Constituição (Brasil, 1988), definiu-se que a escola, direito de todos, tem o dever de incentivar, "com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*" (Brasil, 1988, grifos nossos). Cidadania e qualificação para o trabalho marcam, nesse documento, a existência de uma tensão entre interesses neoliberais e de educadores, preocupados com a construção de uma escola de qualidade voltada para a cidadania.

Conforme Gentili (1996, p. 23), são discursos essencialmente opostos, porque, sob o ponto de vista neoliberal, a educação que busca universalizar os direitos humanos, políticos, sociais e culturais "coloca a todos em igualdades de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como consumidores e empreendedores". Nessa lógica, a escola não deve difundir "um conjunto de falsas promessas que orientaram ações coletivas e individuais caracterizadas pela improdutividade e pela falta de reconhecimento social no valor individual da competição" (Gentili, 1996, p. 20), ela deve se voltar para o desenvolvimento de competências que habilitem os alunos a participarem da vida pública da moderna economia do mercado globalizado.

Ramos (2001, 2003) discute a noção de competência que emerge no âmbito pedagógico nesse contexto, que dá importância socioeconômica ao lema *aprender a aprender*, do construtivismo. Nessa teoria, as competências são esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios, construídos em experiências anteriores, e os saberes formalizados em novas experiências pelos indivíduos. A aprendizagem, dessa forma, é um processo de adaptação à realidade, e a escola deve se atentar à promoção e à coordenação de ações que construam estruturas mentais. O aluno pode, a partir de seu desenvolvimento, ter "a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações. Este é o sentido do lema *aprender a aprender*" (Ramos, 2003, p. 99, grifo nosso).

No neoliberalismo, esse lema adquire importância socioeconômica. Coloca-se, para a escola, o desafio de desenvolver, no aluno, "esquemas

cognitivos e socioafetivos" aos quais possa recorrer "no enfrentamento de diversas situações de trabalho ou de não-trabalho" (Ramos, 2001, p. 29). Aprender, descobrir, adquirir e construir o conhecimento sozinho, dessa forma, é desejável, porque contribuiria para a autonomia do indivíduo. Para Carvalho (2001), o principal problema dessa visão é a concepção de que o conhecimento pode ser construído individualmente. Insere-se em uma tradição cartesiana do pensamento, na qual o sujeito, isolado, só tem um conhecimento seguro a partir de sua certeza interna – o cogito. Gradativamente, esse conhecimento poderia ser ampliado a partir de uma cadeia dedutiva de verdades.

O indivíduo vê-se obrigado a desenvolver e mobilizar suas competências em prol de sua integração social – ou de sua sobrevivência –, em um movimento que Ramos (2001, p. 29) denomina "psicologização de questões sociais", que incide "sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social". Figueiredo (2005) ressalta o perigo dessa visão: responsabilizar única e exclusivamente o aluno por seu sucesso ou fracasso escolar e por sua consequente empregabilidade, quando o desemprego, na verdade, é alimentado pelo próprio neoliberalismo – ele se apoia em um certo nível de desemprego, que regula os salários e os custos da produção, garantindo lucros.

Essa perspectiva, segundo Ramos (2001), emerge em documentos oficiais voltados para a regulamentação da educação dos anos 1990, quando órgãos internacionais adquirem uma crescente importância na regulamentação dos países do hemisfério sul, "nações menos desenvolvidas" que precisariam ser preparadas para "as crescentes exigências do novo milênio" (Figueiredo, 2005, p. 100). Figueiredo (2005) destaca, dentre as iniciativas promovidas por órgãos internacionais, a "Conferência Mundial de Educação para Todos", que ocorreu em Jomtien em 1990 e que teve como um de seus patrocinadores o Banco Mundial. Dentre os países participantes dessa Conferência estava o Brasil. Comprometida em erradicar o analfabetismo e a evasão escolar, principais desafios apontados pelo evento, e em consonância com a Constituição de 1988, que previa o direito à educação a todos, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação iniciou, em 1995, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Tanto os PCN quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, trazem, para Figueiredo (2005, p. 107), a tensão entre "o "ideário neoliberal [...] e outro mais 'social-democrata', voltado para questões de cidadania, provavelmente oriundo das discussões e posições que vigoram entre grande parte dos educadores brasileiros desde a década de 1980". Na LDBEN, essa tensão fica evidente no artigo 2º, que

define os princípios educativos nacionais: "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). Já nos PCN direcionados ao ensino médio (2000, p. 21), cidadania aparece 56 vezes no documento, no sentido de "o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular". Mercado de trabalho aparece 6 vezes, e mundo do trabalho, 16 vezes. Competência, por sua vez, tem 99 entradas.

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a tensão entre o ideário neoliberal e questões de cidadania é mantida, a despeito das críticas que tenham sido feitas à visão neoliberal na educação e em sua interferência na formação cidadã. Aparece na prescrição das dez competências gerais para a educação básica, entre as quais destacamos quatro:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma *sociedade justa, democrática e inclusiva.*
>
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, *elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções* (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...]
>
> 7. Argumentar *com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias*, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam *os direitos humanos, a consciência socioambiental* e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
>
> [...]
>
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em *princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifos nossos).

O discurso voltado para uma cidadania de universalização de direitos aparece em "sociedade justa, democrática e inclusiva", "direitos humanos", "consciência socioambiental" e "princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários". Já o discurso neoliberal é apresentado em "*investigar*

causas, *elaborar* e *testar* hipóteses, *formular* e *resolver* problemas e criar soluções", e "formular, *negociar* e defender ideias". Os verbos destacados remetem à pedagogia das competências desenvolvida no âmbito da "psicologização de questões sociais" e ao neoliberalismo (Ramos, 2001, p. 29).

Na contramão dessa psicologização e personalismo, na teoria bakhtiniana, que fundamenta pesquisas das autoras do componente de língua portuguesa da BNCC (BRASIL, 2018) – Jacqueline Peixoto Barbosa, Neide Luzia de Rezende e Roxane Helena Rodrigues Rojo –, a singularidade refere-se menos ao cogito – certeza interna que garante a autonomia do sujeito na atividade cidadã e na aprendizagem, na descoberta e na aquisição de sentidos, bem como a confiabilidade de verdades –, que à eventicidade de conteúdos-sentidos, temporalmente e espacialmente situados, em relação a centros concretos de valores.

## 3. Singularidade e responsabilidade nos campos da atividade humana

Sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, a consciência do sujeito não está acima da existência – como no objetivismo abstrato do estruturalismo de Saussure, que a compreende como leis linguísticas inatas a um sistema estável e imutável de formas normativas e idênticas; tampouco permanece na cabeça do sujeito que pensa – como no subjetivismo individualista de Humboldt, que a entende como leis de criação individuais e psicológicas. Ela é *parte* da existência. E esta é a força dessa concepção de consciência: é, ao mesmo tempo, constituída por signos ideológicos – signos da existência, em oposição à abstração do signo linguístico – e tem a capacidade de desempenhar um papel na existência. Em sua encarnação, o signo atua como "um pequeno acontecimento social" (Volóchinov, 2017, p. 212, grifo nosso).

Os signos ideológicos são signos *da* existência, em oposição aos signos linguísticos de Saussure, porque representam e substituem algo encontrado fora deles, a ideologia, refletindo e refratando vivências, *valores* e expressões sociais – convergentes ou divergentes – de campos da atividade humana. A língua viva, nesse sentido, nunca é única, é uma "coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos, etc." (Bakhtin, 2015, p. 66).

As línguas cruzam-se de modos diversos entre si, formando novas línguas sociotípicas, ampliando-se e aprofundando-se, na medida em que há, nos diversos campos, forças centrífugas e forças centrípetas – respectivamente, forças descentralizadoras e forças de unificação do mundo

verboideológico. Em sua encarnação, o signo atua como "um pequeno *acontecimento* social" (Volóchinov, 2017, p. 212, grifo nosso), como um ponto de aplicação de forças centrífugas e de forças centrípetas das línguas, de modo que seu conteúdo-sentido não pode ser compreendido fora dessa tensão e de uma intenção, de um centro concreto de valores que o organiza.

Para Bakhtin (2017, p. 42), uma característica comum ao pensamento teórico e à percepção estética da linguagem é esta: estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido da palavra, signo ideológico, e "a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível", como acontecimento. Como consequência, ela perde seu valor, seu componente real, de existir-evento, e dois mundos são confrontados, como se fossem incomunicáveis: o mundo da cultura e o mundo da vida – respectivamente, o mundo no qual se objetiva a palavra e o mundo em que a palavra realmente, de modo singular, ocorre.

Para que se possa superar essa separação e impenetrabilidade entre mundos – superação tão necessária em um ensino de língua materna que visa contribuir e promover a atividade cidadã no manual escolar –, é necessário, para o filósofo russo, compreender que a palavra atua em duas direções, como um Jano bifronte, na medida em que se conecta a um centro concreto de valores que organiza a tensão entre forças centrípetas e forças centrífugas do mundo verboideológico: "no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma *responsabilidade bidirecional*, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral)". (Bakhtin, 2017, p. 43, grifo nosso).

Quanto à responsabilidade especial, o todo complexo do enunciado, que não se presta a uma definição abstrato-semântica, em oposição à oração, é determinado por três elementos intimamente ligados, que lhe asseguram, limites mais ou menos precisos (Bakhtin, 2016): 1. a exauribilidade semântico-objetal; 2. o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3. as formas típicas de composição e acabamento. Na medida em que a resposta do outro depende de sua identificação desses limites, o outro – seja ouvinte, seja leitor –, para o Círculo, também se faz responsável pelo conteúdo do enunciado, deve ter "responsabilidade especial" (Bakhtin, 2017).

A exauribilidade semântico-objetal refere-se ao tema. Objetivamente, ele é inexaurível, mas em um enunciado ganha *relativa* conclusibilidade, que pode chegar a uma plenitude *quase* absoluta, ao se apresentar como uma verdade imperativa absoluta. Bakhtin (2016) dá o exemplo das ordens nos campos militares para esse caso. O projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, por sua vez, é a vontade de produzir sentido em determinações condições, em dado material, com

determinados fins. Essa vontade determina a exauribilidade semântico-objetal de um enunciado, seu estilo e sua forma composicional, vinculando-o a uma situação concreta e singular da comunicação discursiva, a um campo da atividade humana.

Já o terceiro elemento do enunciado que lhe assegura limites mais ou menos precisos com os enunciados alheios é o elemento mais importante, para Bakhtin (2016): o *gênero do discurso*. Forma *relativamente* estável de enunciado do ponto de vista temático, composicional e estilístico que circula em determinado campo (científico, religioso, pedagógico, militar), permite que se preveja o fim de um enunciado, que se tenha a sensação de conjunto do discurso:

> [...] quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhas certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional [...]. 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 cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2016, p. 39).

Falamos apenas através de gêneros do discurso, e eles "nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna" (Bakhtin, 2016, p. 38). A palavra, afinal, não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários, mas de enunciados concretos alheios, retirados de campos da atividade humana como formas *relativamente* estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico que ouvimos e que (re)produzimos na comunicação discursiva viva. O domínio dessas formas permite antecipá-las na comunicação cotidiana e, assim, dominar o fluxo discursivo no interior da vida verboideológica.

A vontade de discurso do falante, para Volóchinov (2017, p. 110), se realiza antes de tudo na escolha de um gênero do discurso e, dessa forma, é determinada por considerações semântico-objetais de um dado campo, porque "em cada etapa do desenvolvimento social existe um conjunto específico e limitado de objetos que, ao chamarem atenção da sociedade, recebem uma ênfase valorativa". Essa ênfase ideológica é uma ênfase social, que pretende reconhecimento social e, apenas em prol desse reconhecimento, é realizada no material ideológico. Mas atualizada por vozes individuais em enunciados concretos, assimila matizes de uma entonação expressiva, refletindo mais ou menos a individualidade do falante a depender do grau de estabilidade e de coação do gênero.

Quanto menor for esse grau, mais se permitirá que as matizes o incorporem e reelaborem em outros – ou a partir de outros – gêneros.

Quanto maior for, mais se estabelecerá contatos típicos com a realidade concreta, através de formas típicas investidas de autoridade, que podem parecer ser as únicas possíveis. Em cada época, em cada campo,

> [...] sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem [...]. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos "senhores do pensamento" de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas etc. (Bakhtin, 2016, p. 54).

No caso de maior grau de estabilidade e de coerção, as palavras "resistem com tenacidade, [...] soam de modo alheio nos lábios do falante que dela se apropriou" (Bakhtin, 2015, p. 69). Na leitura – ou na escuta – dessas palavras, há a tendência de se dissolver a consciência do leitor na consciência do autor, em sua visão de mundo pretensiosamente pronta de um objeto supostamente pronto, construído a partir de meios linguísticos também prontos. É como se a consciência do autor pudesse reconstituir inteiramente uma dada realidade do mundo no interior de seu enunciado, transformando-o nela. A leitura, sob essa perspectiva, deve se reduzir à revelação de dados recriados pelo autor, em um processo indutivo – caro a uma perspectiva condutivista de ensino de competências.

Da relação tripla de sujeito-objeto-enunciado alheio, compreende-se que, do ponto de vista do Círculo, na língua, não há apenas *responsividade*. Também há *responsabilidade* pela singularidade. Essa responsabilidade é um ser e dever, porque só existe no plano do conteúdo-sentido dos enunciados se, ao mesmo tempo, existir em relação ao existir, como categoria da consciência do sujeito. Essa orientação não é, para a teoria bakhtiniana, uma reação psíquica passiva. É uma objetividade cognitiva e ética, uma orientação *imperativa* da consciência do sujeito que transforma uma possibilidade do conhecimento humano teórico em ato realizado. Isso pressupõe que ele compreenda seu dever em relação ao conhecimento, que há algo no conhecimento por ser determinado em relação a ele na singularidade do existir-evento. A responsabilidade especial, desse modo, se faz um momento da responsabilidade moral, só é possível se a singularidade do sujeito é dada e, ao mesmo tempo, realmente atualizada por ele.

Para Bakhtin (2017), o pensamento teórico que procura se aproximar desse existir-evento não pode construir conceitos universais, proposições e leis gerais acerca do mundo. Pode ser somente uma descrição da fenomenologia do mundo de determinados atos e de seus valores realmente vivenciados, com centros de origem concretos que, responsáveis

por sua singularidade, se dispõem em três momentos fundamentais no evento singular do existir: eu-para mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro. Para lhes dar concretude, Bakhtin (2017) se debruça sobre o mundo da arte, que para ele, é, de todos os mundos culturais, o mais próximo à *arquitetônica real concreta* do mundo.

Analisa-se Razluka, ou Separação, de Pushkin. Nessa poesia, há dois personagens: o herói lírico e sua amada, Riznich. A Rússia é a pátria dele e a terra estrangeira dela. A Itália, por sua vez, é a terra distante para ele e, para ela, a Rússia o é, país de onde partiu. O contexto valorativo da heroína é afirmado e incluído no contexto do herói, que se acha no ponto presente do tempo singular de sua vida e dispõe o passado, o presente da separação do casal e a promessa de um futuro em que estejam juntos novamente. Toda essa arquitetônica, em sua *objetividade estética*, é dada pelo sujeito estético, o artista contemplador, que está situado fora dela e que condiciona, pelo lugar único que ocupa na arquitetônica concreta do evento, os valores da dor, do sofrimento. Desse modo, esses valores não partem de um princípio logicamente fundante sobre o que são esses sentimentos, mas de um ponto de vista do lugar singular de um sujeito participante.

A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade arquitetônica que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores: o autor, realidade concreta afirmada. Na arquitetônica real do mundo vivido, não há uma avaliação que conhece o valor de conteúdo-sentido geral da vida de cada pessoa, pois uma consciência desse tipo é possível somente *post factum*. O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato, contudo, ainda é a contraposição concreta entre o eu e o outro. A vida conhece esses dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si, e em torno desses centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. E é apenas nesse (re) conhecimento, de que o centro de valores do outro é tão necessário quanto o meu, que o meu dever concreto, dever arquitetônico, tem orientação no existir-evento. Quando se admite que há tantos conteúdos-sentidos diferentes de um evento quantos são os centros individuais de responsabilidade, o dever arquitetônico tem *motivo de ser*.

## 4. A singularidade em Linguagens em interação: língua portuguesa

O tema da cidadania e a problemática da singularidade aparecem, em *Linguagens em interação*: língua portuguesa (Chinaglia, 2020), já na primeira seção do capítulo "1 – Identidade e autoconhecimento" (Chinaglia, 2020), denominada "Vamos conversar?". Essa seção de leitura, que também é a primeira do manual didático, trata da *selfie* e deve desenvolver, segundo a

autora do manual, a seguinte competência do campo de atuação na vida pública, definida pela BNCC (Brasil, 2018):

> (EM13LP24) Analisar formas *não institucionalizadas* de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de *expressão típica das culturas juvenis* que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações (Brasil, 2018, p. 514, grifos nossos).

Para tanto, a seção apresenta dois textos visuais, que trazem a *selfie* como tema: uma fotografia de Paul Greave da exposição "From Selfie to Self-Expression" (2017), em tradução literal, "Da *selfie* à autoexpressão", realizada em Londres, e a pintura "Self-Portrait in a Train (2019)", de Suzon Lagarde, artista francesa. Na fotografia de Greave (2017), observam-se duas adolescentes fazendo uma *selfie* com seu *smartphone*. Elas estão em frente a *selfies* em preto e branco de Jean Christophe Pigozzi, fotógrafo italiano, com famosos: Pelé, Woody Allen, Arnold Schwarzenegger, Daniel Craig, Rod Stewart, Mel Brooks, Andy Warhol e David Hockney. Já na pintura de Lagarde (2019), há um celular desligado preso a um banco de trem, refletindo a imagem da pintora, como em um autorretrato.

Ainda que a autora do manual didático explicite, para o aluno, os anos e países de origem dessas obras, ela não discute como os conteúdos-sentidos das imagens expressam posicionamentos axiológicos acerca das *selfies*. Dessa forma, é como se o contexto de produção dos enunciados fosse um mero cenário, no qual se desenvolvem as práticas da vida social, explicadas de forma mecânica e causal, em uma coisificação do homem e de sua posição semântica no mundo.

A cargo do aluno, a análise dos sentidos construídos deve ser feita em resposta a duas perguntas que exigem que ele reflita sobre o que é importante registrar em uma *selfie* – como se houvesse uma dada realidade do mundo reconstituída nas obras de Greave (2017) e de Lagarde (2019) e como se na leitura, o aluno pudesse revelar essa realidade objetiva, em um processo indutivo. Outras duas perguntas, no manual didático, questionam a experiência pessoal do aluno com o gênero. Devem culminar, por fim, na produção de uma *selfie* que expresse sua identidade, para ser divulgada e avaliada pela classe:

> planeje bem os itens a seguir, procurando pensar o que eles dizem sobre a sua identidade: a expressão facial; os adereços que você queira utilizar (por exemplo, óculos, brincos, colar,

> maquiagem, piercing etc.), ou se não quer utilizar nenhum; o plano de fundo (por exemplo, fundo neutro, quarto, biblioteca, campo de futebol, parque, igreja etc.). (Chinaglia, 2020, p. 13).

Na condução indutiva da seção, a autora do manual didático determina um aluno responsável pelo seu fracasso escolar ou pelo mérito em corresponder à competência (EM13LP24). Ainda, o aluno que identifica os contrastes entre um mundo de cultura elevada e um mundo *ao rés do chão*, no ambiente do museu e nas adolescentes que tiram fotos com *selfies* de famosos na fotografia de Paul Greave (2017); no autorretrato em tela e no reflexo de um celular preso ao banco de um trem na pintura de Lagarde (2019); e nos gêneros visuais que se posicionam artisticamente em relação ao tema *selfie* e no gênero *selfie*, questionado, compreende que seu eu foi localizado espaço-tempo-axiologicamente entre os segundos termos.

Se, no início da seção, os exercícios de análise subentendiam que o aluno tinha experiência em fazer *selfies*, e no fim da seção, é solicitado que ele faça uma, apenas se atentando a aspectos estéticos, a condução indutiva da seção verifica e solidifica a singularidade do aluno como *cogito* – certeza interna que garante sua autonomia e participação, primeiro, na atividade promovida pelo manual didático, na descoberta e na aquisição de sentidos, bem como na confiabilidade de verdades, e segundo, na atividade cidadã. Não à toa, a definição de identidade, na seção, se fundamenta apenas em aspectos estéticos, ocultando a tensão presente na singularidade.

## 5. Considerações finais

Na seção "Vamos conversar?", do capítulo "1 – Identidade e autoconhecimento" de Linguagens em interação: língua portuguesa (Chinaglia, 2020), o *eu*-aluno acabado pelo *outro*-autora do manual didático, são atribuídos objetivos de caráter absolutamente privado, que carecem de qualquer significado sociopolítico: interpretar, com autonomia, o significado de duas imagens apresentadas fora de seu tempo-espaço-valores; expressar sua experiência individual com o gênero *selfie*; produzir uma *selfie*. Dessa forma, a arquitetônica do manual didático dá um acabamento ao que deve ser o ensino de língua materna e, também, ao que deve ser a participação do aluno no mundo da cultura, mundo da leitura, e no mundo da vida pública.

O *personalismo*, nessa seção, garante os interesses de uma classe privilegiada em legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com o mundo da cultura e com o mundo da vida pública, na medida em que pressupõe que o aluno, a partir de sua *cogito*, será capaz de, indutivamente, interpretar uma realidade dada em Greave (2017) e em Lagarde (2019). Na existência dessa realidade objetiva, ao mesmo tempo que delega problemas de leitura e de um

restrito espaço nos campos da atividade humana ao fracasso individual do aluno, garante que o sucesso escolar esteja ligado à tentativa de aproximação, pela reprodução, do um mundo de cultura elevada – do museu, do autorretrato em tela e dos gêneros visuais que se posicionam artisticamente em relação ao tema *selfie*, em contraposição ao mundo *ao rés do chão* dos adolescentes, que tiram *selfies* e que veem seu reflexo no celular em um banco de trem.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. *In:* BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso.* Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável.* Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I.* A estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular:* Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Construtivismo:* uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. *Linguagens em interação:* língua portuguesa. São Paulo: IBEP, 2020.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin.* Trad. Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERNANDES, Carolina; SANTOS, Matheus Rodrigues dos. O processo de significação de cidadão/cidadania no contexto de redemocratização. *Caderno de Letras*, edição especial, p. 111-135, 2022.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. *Gêneros discursivos/textuais e cidadania:* um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em Ação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In:* GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Escola S.A.* Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim técnico do SENAC,* número especial, p. 26-35, mar. 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, educação e saúde*, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

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

# Cronotopo Dialógico: As Memórias Das Mulheres "SIMININAS"[1]

Laiza Luz Martins Sant'Ana
Simone de Jesus Padilha

## 1. Introdução

Este artigo traz em seu bojo, a leitura sob a perspectiva de análise que a compreende como prática cultural de estimada importância para as comunidades carentes de Cuiabá - MT, portanto, analisaremos as memórias biográficas de seis jovens cuiabanas, que participaram de atividades socioculturais no contraturno escolar, no período em que se compreende a infância e adolescência de cada mulher pesquisada e sua relação com as leituras culturais com as quais tiveram acesso ao logo do período em que participaram do Programa Siminina. De acordo com Sant'Ana (2021, p. 128):

> O Programa Siminina teve início em 1997 por uma iniciativa da Prefeitura de Cuiabá com empresas privadas, sendo administrado pela então Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano de Cuiabá –SMASDH. Suas atividades eram desenvolvidas em centros comunitários de 16 bairros periféricos da cidade, no contraturno escolar, atendendo as meninas entre 07 e 14 anos. Com a capacidade para 1500 vagas eram oferecidas atividades como reforço escolar, aulas de dança, teatro, coral e artesanato para as crianças e adolescentes, visando o combate a violações dos direitos da criança e do adolescente: abuso e exploração sexual infantil, o trabalho infantil e a evasão escolar e a gravidez na adolescência [...] o Programa Siminina ressignificou a vida de muitas mulheres cuiabanas, de modo a contribuir com a valorização da autoestima, com o desenvolvimento de potenciais artísticos, culturais e com a formação leitora dessas mulheres. Atualmente, o referido Programa se encontra em pleno funcionamento atendendo a meninas de 06 a 15 anos (Sant'Ana, 2021, p. 128).

Compreender como a leitura como prática cultural, oportunizada pelas ações desenvolvidas pelo Programa Siminina se deram e as percepções

[1] Este texto apresenta uma adaptação de parte da dissertação de mestrado de Laiza Luz Martins Sant'Ana, defendida em agosto de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL/UFMT, sob a orientação da Profa. Dra. Simone de Jesus Padilha.

acerca das memórias apresentadas por parte das mulheres pesquisadas na condição de sujeito leitor é o ponto de partida deste artigo.

Assim, o corpus de análise é composto pelo questionário oportunizado a cada participante da pesquisa, e a partir dele, suscitamos o enfoque aos seguintes gêneros discursivos: poemas, peças de teatro e letras de canções, pois conforme Bakhtin (2017, p. 33) "O mundo da cultura e da literatura é, em essência, tão limitado quanto o universo". Todo o material disposto enquanto dados que são apresentados, por meio, dos textos dos espetáculos apresentados pelo programa e dos questionários aplicados.

E ainda, analisamos os atuais comportamentos leitores desempenhados pelas seis mulheres, visto que "as correntes poderosas e profundas da cultura (particularmente as de baixo, populares) que efetivamente determinam a criação literária, continuam aguardando descobertas" (Bakhtin, 2017, p.12), daí a necessidade de compreendermos toda a responsividade contida nos discursos das mulheres pesquisadas.

Sob essa vertente, a ênfase aqui destacada consiste nos discursos das mulheres pesquisadas, de modo a valorar o seu protagonismo feminino, sobre suas memórias em um determinado tempo e espaço que foi importante para o desenvolvimento cultural de cada uma. E suas narrativas acerca do comportamento leitor de cada mulher e, para além disso, do protagonismo social apresentado por elas. De modo que, o discurso delas não acaba, ele segue, continua vivo e tenso e suas vozes merecem ser ouvidas e suas memórias conhecidas.

O aporte teórico ao qual ancoramos nossos estudos abordam as contribuições de Amorim (2016, 2020), Bakhtin (2011, 2018), Lejeune (2008), Volóchinov (2017), dentre outros autores com foco na nos estudos de Bakhtin e o Círculo que dialogam sobre os conceitos de dialogismo, memória, valor biográfico, interação e cronotopo.

A primeira parte do artigo aborda a leitura literária e seus desafios para se consolidar como um direito social nas periferias brasileiras em seguida percebemos como o conceito de cronotopo dialógico nos auxilia a compreender as memórias das mulheres pesquisadas.

## 2. A leitura como prática cultural: pressupostos de estudo

O acesso à leitura literária no Brasil é amplamente oportunizado em classes sociais de maior prestígio, seja pela maior facilidade na aquisição de livros ou de suportes digitais[2] para a leitura, ou até mesmo pelas condições de publicização e de informação para o contato com diferentes obras. Na

[2] Nos referimos aos aparelhos digitais utilizados para leitura virtual, como tablets, celulares, leitores digitais a exemplo do Kindle, computadores, notebooks, dentre outros.

periferia, todavia, são as escolas que na maioria dos casos se constituem como locais que possuem livros, computadores com acesso à internet e valorizam a leitura literária, tendo como seus maiores incentivadores os professores.

Discutir a leitura literária em sentido amplo, verificando quais meios de acessos à população de classes sociais menos abastadas tiveram, quais incentivos voluntários, ou não, foram oferecidos para o desenvolvimento do sujeito leitor pode, em um primeiro momento, até ser considerada uma temática reincidente, mas conforme a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015, 2019) o país apresentou uma diminuição de aproximadamente 4,6 milhões de leitores entre os anos de 2015 a 2019, sendo que destes sua recorrência se deu em leitores adultos.

De fato, peças teatrais, versos de poemas, contos e epopeias deveriam povoar os espaços, tornando-se cada vez mais acessíveis à população, independentemente de ser em um livro físico ou digital, visto que a leitura precisa ser compreendida como um direito de todo cidadão, dado que conforme Candido (2011) ao discorrer sobre a literatura como um bem incompressível, nos aponta que seriam direitos ao qual todo ser humano necessita e por isso são "os que não podem ser negados a ninguém" (Candido, 2011, p. 173). Ainda conforme o pesquisador brasileiro:

> [...]são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 2011, p. 174).

Pensar na literatura como um direito incompressível, ou seja, que necessita ser analisado como uma importante necessidade para o ser humano, faz com que entendamos que quanto mais forem oportunizados meios de difusão da leitura, quer seja via internet, ou em projetos e espaços que incentivem a leitura, maior será a probabilidade de termos sujeitos leitores em nossa sociedade, e mesmo diante de possíveis estímulos, quando evidenciamos por meio de pesquisas nacionais que o número de leitores vem apresentando sensível queda, faz com que sintamos a necessidade de pesquisar sobre a leitura literária em uma outra ótica.

Ou seja, a que compreende a relevância do tempo e espaço para a formação do sujeito leitor e a que refrata as influências sociais e culturais neste processo. Assim, pensar no conceito de cronotopo para observarmos os efeitos evidenciados pelas memórias biográficas das mulheres pesquisadas é conhecer o agir de um tempo e espaço únicos e que merecem ser conhecidos.

A obra bakhtiniana tem uma especial preocupação em caracterizar o tempo e o espaço em que ocorrem as construções discursivas, dispondo-as em uma importante contribuição teórica que se pauta, sobretudo, na análise dos efeitos de sentido que ocorrem durante o ato discursivo.

Sob essa vertente, Bakhtin (2018, p. 11) inicia seus estudos acerca do cronotopo definindo o que "chamaremos de cronotopo (que significa "tempo–espaço") a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura", com isso, Bakhtin desvenda um vasto campo de estudo como nos apresentam Clark e Holquist (2008, p. 296-297):

> O cronotopo desempenha um papel central nos ensaios escritos por Bakhtin nesse período, porém em nenhum deles mais do que em "As Formas do Tempo e o Cronotopo no Romance". Embora faça às vezes de uma forma antes casual quando se trata de apontar os liames precisos na cadeia dialógica de suas ideias, neste texto em particular duas notas de pé de página indicam a dupla fonte de sua inspiração. Uma é Kant, a quem Bakhtin louva por ter lhe mostrado a importância do espaço e tempo como categorias primarias da percepção, ainda que divirja dele no tocante ao modo de conceber as referidas categorias, considerando-as "não como transcendentais, porém como formas da mais imediata realidade. Outra fonte é do fisiólogo Ukhtômski, a quem Bakhtin deve a insistência no caráter imediato do espaço e tempo na experiência humana (Clark, Holquist, 2008, p. 296-297).

Desse modo, entendemos que com o estudo do cronotopo podemos compreender os fatores relativos ao espaço e tempo e que influenciam em todo discurso. Logo, concordamos com Amorim (2016, p.103) quando nos apresenta que toda a "concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem" que, diante de um específico espaço temporal, reconhece "o ponto em que se articula com o espaço e forma com ele uma unidade" (Amorim, 2016, p. 103), destarte, Clark e Holquist (2008) acrescentam que:

> Tempo e espaço estão sempre entrelaçados, mas alguns dos modos de eles se combinarem são mais significativos do que outros como meios de revelar as multidivisões específicas das quais brotam. Isso é verdade em especial na literatura (Clark, Holquist, 2008, p. 297-298).

Para Bakhtin, é o estudo relativo às *multidivisões específicas,* expressas por um determinado tempo e espaço que ganham uma grande importância, a esse estudo a própria obra bakhtiniana se encarrega por caracterizar vários tipos diferentes de cronotopo. Nesse sentido, ao percebermos o fenômeno do cronotopo, onde cada tempo e espaço são capazes de influenciar os discursos dispostos e apresentados nos mais variados enunciados, que compreendemos "que na literatura o princípio condutor do cronotopo é o tempo" (Bakhtin, 2018, p. 12).

E por acreditar que nas obras literárias a linguagem se materializa de modo a exprimir as sensações, sentimentos, percepções e, ainda, as valorações de seus interlocutores em uma determinada realidade vivida, que vislumbramos a estreita relação de cumplicidade entre a vida e a arte expressadas por Bakhtin (2018, p. 230) quando nos remete que "é dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos refletidos e *criados* do mundo representado na obra (no texto) (Bakhtin, 2018, p. 230).

Seguindo essa perspectiva, comungamos com os estudos de Amorim (2016, p. 105), ao apontar que "o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal onde as várias histórias se contam ou se escrevem". Por isso que, a partir desta concepção de cronotopo e aliados aos estudos das narrativas biográficas, nesta pesquisa, partimos do entendimento a respeito da relevância do cronotopo do encontro como sendo parte dos "cronotopos motívicos" (Bemong; Borghart, 2015), visto que como descreve Bakhtin (2018):

> O motivo do encontro é um dos mais universais não só na literatura (é difícil encontrar uma obra em que esse motivo não exista), mas em outros campos da cultura, assim como em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade [...] por fim, todos sabem da importância dos encontros (que às vezes definem diretamente todo o destino de um homem) na vida e no cotidiano de todo indivíduo (Bakhtin, 2018, p. 30).

Entendemos que, no ato do encontro, o cronotopo que se constitui colabora para desvelar memórias, narrativas e diálogos entre os sujeitos participantes. Nele é possível perceber que "o acontecimento não se torna uma imagem o próprio cronotopo fornece um terreno importante para a exibição – representação dos acontecimentos" (Bakhtin, 2018, p. 227), e para além disso, destacamos as possibilidades de construção de sentidos que são oportunizadas dentro do cronotopo do encontro.

Outro cronotopo deveras importante para a compreensão desta pesquisa é o cronotopo dialógico, também conhecido como um cronotopo

que atua diretamente na literatura, nele entendemos o que nos descreve Bemong e Borghart (2015):

> Em cronotopos dialógicos, por outro lado, a narrativa não se direciona para um momento final, para um "telos", mas constitui em uma rede de situações conflitantes e entrecruzadas que se comunicam umas com as outras – daí o termo "dialógicos". Aqui, os cronotopos de conflito são predominantemente de natureza psicológica, e o que importa não é o telos para o qual as narrativas mais tradicionais estão dirigidas, mas o "Kairos": os críticos e decisivos momentos característicos do romance moderno desde o século XIX (Bemong; Borghart, 2015, p. 23).

Desse modo, percebemos que, diferentemente dos cronotopos motívicos que se pautam no encontro e nos sentidos despertados pelo espaço tempo, e ainda dos cronotopos despertos pelo "telos", ou seja, que se manifestam no final do encontro, e ainda, na despedida, nos cronotopos dialógicos a referência grega atribuída é a palavra "kairós", ou seja, momento oportuno. Com isso, a consciência do todo que referência o momento vivido se faz preponderante para a análise dos enunciados.

Adiante, observaremos por meio dos cronotopos dialógicos o agir das memórias acerca da leitura como prática cultural expressas pelas mulheres pesquisadas.

## 3. Cronotopo Dialógico: Um diálogo entre as memórias autobiográficas das mulheres pesquisadas e o tempo presente

Para realizarmos a tessitura da análise acerca do estudo proposto, em um primeiro momento, perpassamos pela valoração das memórias que as mulheres trazem consigo sobre: as atividades culturais realizadas pelo Siminina entre o período em que elas participaram, bem como, as oportunidades de vida alcançadas a partir da participação no programa, a valorização socioemocional oportunizada a elas e as interações com a equipe de funcionários do programa.

Por isso, concordamos com o que nos aponta Lejeune (2008, p.119), ao esboçar que "o esforço de memória e o esforço de escrita são obras de pessoas diferentes, dentro de um processo de diálogo que poderá deixar vestígios orais e escritos". Para a pesquisa**,** é completamente relevante observar quais aspectos as memórias das mulheres que participaram do

Siminina reservam sobre a experiência vivida por cada uma no programa, como nos afirma Bakhtin (2011):

> Em nossas lembranças habituais do nosso passado, o frequentemente ativo é esse outro em cujos tons axiológicos recordamos a nós mesmos (nas lembranças da infância é a mãe encarnada em nós). A maneira de recordação tranquila do nosso passado que ficou distante é estetizada e formalmente próxima da narração (as lembranças à luz do futuro do sentido são lembranças penitentes). (Bakhtin, 2011, p. 140).

Por isso que procuramos vislumbrar quais eram as memórias seriam narradas, tendo em vista que se tratava de narrativas diferentes, pois as mulheres habitavam em bairros díspares e consequentemente não frequentavam as mesmas unidades do Programa Siminina.

Com isso, percebemos que, com os encontros dialógicos, elas desenvolveram "uma espécie de retorno à situação autobiográfica tradicional, na qual o sujeito é seu próprio informante, toma a iniciativa e escreve com o projeto de *construir* sua identidade". (Lejeune, 2008, p.149). Esses indícios que as fazem autoras-criadoras de sua própria história e que serão ressaltados nesta fase da análise.

Durante os encontros dialógicos com as mulheres pesquisadas**,** o questionamento apresentado às participantes objetivava o alcance de toda a rememoração de sua autobiografia durante a participação no programa. Na questão 7 do questionário**,** por exemplo, apresentou-se o seguinte enunciado: Fale-nos um pouco sobre suas memórias relativas ao tempo em que participou do Programa Siminina.

Tal questionamento envolvia respostas abertas para que fossem mobilizadas todas as memórias das participantes**,** de modo que elas poderiam explorar a autenticidade de cada lembrança. É importante destacar que o tempo de tais rememorações se deu durante a infância e adolescência de cada participante e esse diálogo autobiográfico ocasionou importantes reflexões descritas no quadro 1:

**Quadro** 1 – Memórias autobiográficas das mulheres pesquisadas.

| Pesquisada | Resposta |
|---|---|
| **Siminina A** | O Programa Siminina na minha vida, **não dava para escrever em poucas linhas**, então resumindo em uma palavra seria **"presente"**. Foi um "presente" o período que me foi disponibilizado no programa. **Cresci e amadureci, criei responsabilidades**, **mas com o programa sempre consegui ser uma criança com sonhos para o futuro**. Por isso posso afirmar que foi um presente todos os anos que passei junto com outras meninas e minhas monitoras. |
| **Siminina C** | Um programa que me ajudou muito na adolescência, **aprendi a dançar**, **fiz apresentações**, **criei o hábito de pintar**, por sinal **algo que gostaria muito de fazer um dia.** |
| **Siminina L** | Me **lembro das preparações para os espetáculos**, eu achava o máximo. Me **lembro das atividades de leitura.** |
| **Siminina M** | O Programa Siminina foi **um marco em minha vida**, tive **várias experiências incríveis**. No Siminina tive **o meu primeiro contato com a Dança**, vivenciando diversas modalidades. A partir do Siminina **consegui bolsa de 100% de estudos na academia Danç'art**, no qual tive a **oportunidade de fazer ballet clássico e Jazz Dance**. Meus anos de Siminina **foram divertidos**, **fiz várias amizades** e participei de diversas apresentações. |
| **Siminina S** | **Foi uma época muito importante da minha vida**, **agregou muito para mim enquanto pessoa**, **fiz amigos** que até hoje eu tenho! As professoras fizeram **muita diferença em questão de valorização social**. **O lanche fez uma diferença muito grande na época, em que minha família passou por uma situação financeira complicada** e muitas vezes, o lanche do Siminina era a única comida que eu tinha. |
| **Siminina W** | **Lembro das festas juninas e dos festivais** que aconteciam no final do ano. **Tinha muitas aulas de dança, teatro e cora**l. |

**Fonte:** Base de dados/ Instrumento de coleta de dados para a realização da pesquisa (2020, grifo nosso)

No quadro 07, percebemos que as memórias compartilhadas pelas participantes da pesquisa dizem respeito à importância atribuída ao fato de terem participado das atividades oferecidas pelo Programa Siminina e nesse sentido, foram valoradas de modo significativo, uma vez que, conforme explicitado pela participante **Siminina A** "não dava para escrever em poucas linhas", ou como

apontado pela **Siminina M** "foi um marco em minha vida" e ainda como mencionou a **Siminina W** "foi uma época muito importante da minha vida, agregou muito para mim enquanto pessoa".

Com isso**,** coadunamos com Lejeune (2008, p. 146) quando nos destaca que, "a memória pura ou a fala autêntica coletada tem dois "sujeitos" que a sustentam: quem, fugidiamente, apenas durante a enquete, se lembra e fala, e quem escuta, constrói a lembrança, e a incorpora ao universo da escrita". Nesse sentido, observamos que, apesar dos relatos das Simininas retratarem suas memórias entre a infância e da adolescência, é possível identificar o quanto o programa colaborou com essas mulheres no que tange ao seu desenvolvimento pessoal, especialmente, porque as participantes da pesquisa se referem a esse momento vivido com satisfação e apreço.

Entendemos que**,** ao classificar o período em que participou do programa como "presente", a **Siminina A**, saudosamente, alude como positiva a sua participação no programa. E ao utilizar de verbos no pretérito perfeito como "cresci", "amadureci", "criei", ela enfatiza que esse processo trouxe a ela "responsabilidades", e ainda, todo o desenvolvimento humano pelo qual passou, além de salutar, contribuiu para o seu aprendizado, sem deixar de "ser uma criança e ter sonhos para o futuro". Entendemos que tais aspectos corroboraram para que as memórias acerca do programa fossem otimistas e remetessem a um período feliz e extremamente relevante de sua vida.

Ao destacar que as atividades do Programa Siminina fizeram "muita diferença em questão de valorização social. O lanche fez uma diferença muito grande na época, em que minha família passou por uma situação financeira complicada**",** a **Siminina S** enfatiza a função social das atividades do programa de combate à falta de direitos sociais que, em muitas situações implicam em um dos mais caóticos aspectos da vulnerabilidade social, a fome.

Conforme pesquisa realizada pelo UNICEF (2018, p.8), "os resultados mostram que dos 61% de crianças e adolescentes brasileiros que vivem na pobreza, 49,7% têm privações múltiplas", daí percebemos a gravidade com as quais as crianças e adolescentes cuiabanas se deparavam e ainda enfrentam diariamente, de acordo com PENN (2002, p. 11), "as crianças são mais intensamente afetadas pela pobreza como também são particularmente susceptíveis a cortes nos serviços de infraestrutura, tais como os de saúde e educação", por isso as memórias relativas à alimentação servida pelo programa durante a infância serem tão latentes em uma criança que sofreu privações alimentares.

Ao destacar essa memória**,** percebemos que**,** para além dos incontáveis benefícios de se ter um programa social na periferia cuiabana voltado às questões socioculturais e de ensino-aprendizagem, *o lanche* servido

se configurava em um importante auxílio na dieta alimentar das crianças e adolescentes que participavam do Siminina.

Outra memória que versa a questão apresentada diz respeito às atividades socioculturais que eram desenvolvidas nas unidades do Programa Siminina. Como era o caso das aulas de dança, teatro e coral. Conforme a Proposta Pedagógica do Programa Siminina (2011), o trabalho com a valorização das atividades socioculturais era um vetor que fomentava o desenvolvimento de variadas habilidades nas crianças e adolescentes, sendo:

> **Aulas de teatro** para trabalharmos a dicção, a expressão corporal e a socialização.
>
> **Aulas de dança** para estimularmos a linguagem corporal, os exercícios físicos e o equilíbrio físico-mental das assistidas.
>
> **Aulas de música** para despertarmos a concentração, a responsabilidade, e os dons artísticos de cada participante (Cuiabá, 2011, p. 16).

Os esforços dispendidos ao trabalhar com a cultura popular, as artes corporais e musicais no programa são um ponto importante de reconhecimento entre as pesquisadas, conforme a narrativa da **Siminina C,** "aprendi a dançar, fiz apresentações, criei o hábito de pintar", ela se atenta a enfatizar que não somente aprendeu a dançar, como também pôde realizar apresentações artísticas. Um novo relato nesse sentido partiu da **Siminina L**, "lembro das preparações para os espetáculos"**,** oportunidades em que ambas puderam externar as habilidades desenvolvidas por meio do trabalho do programa. Outro fato importante a ser mencionado foi a descrição do hábito da pintura que**,** conforme relatos orais da **Siminina C**, como ela era muito tímida**,** auxiliou bastante no processo de comunicação com as outras colegas de programa.

De acordo com a narrativa da **Siminina M,** "o meu primeiro contato com a dança" se deu por intermédio das atividades oferecidas pelo programa, e conforme parceria firmada pelo programa, ela teve a oportunidade de frequentar uma academia privada de ballet em Cuiabá – MT, sendo esta bem distante do bairro em que a participante da pesquisa residia. Ainda como destacado pela **Siminina W**, "tinha muitas aulas de dança, teatro e coral", demonstrando que as atividades socioculturais eram implementadas enquanto uma sistemática de rotina no programa e não de modo esporádico, o que aludia à eficácia da proposta pedagógica implementada pelas unidades do programa.

A respeito da dança e sua importância como memória para as mulheres que participaram do Programa Siminina, percebemos que essa ideia de pensar a dança em sua totalidade remete-nos à noção de acabamento

do enunciado que marcam as memórias das mulheres que participaram do Siminina pelas aulas de dança em si, pelas apresentações culturais e ainda pelos espetáculos que tiveram a oportunidade de participar, como bem menciona a **Siminina L**, "lembro das preparações para os espetáculos".

Ainda dialogando com Amorim (2009), mas em um outro trabalho que nos discorre sobre a memória, entendemos que a memória em questão é memória dos sujeitos ou, mais precisamente, da posição onde se encontra o sujeito (Amorim, 2009, p.10). Bakhtin (2011) ressalta uma importante reflexão sobre o lugar da memória e da lembrança:

> A memória sobre o outro e sua vida difere radicalmente da contemplação e da lembrança de minha própria vida: a memória vê a vida e seu conteúdo de modo diferente, e só ela é esteticamente produtiva (o elemento de conteúdo pode, evidentemente, proporcionar a observação e a lembrança de minha própria vida mas não o ativismo que lhe dá forma e acabamento). [...] a memória é um enfoque construído do ponto de vista do acabamento axiológico, em certo sentido ela é inviável, mas por outro lado só ela é capaz de julgar a vida finda e toda presente, independentemente do objetivo e sentido (Bakhtin, 2011, p. 98).

O que nos leva a refletir sobre a posicionamento axiológico exprimido pelas mulheres frente às suas memórias é que as atividades socioculturais desenvolvidas pelo programa desempenharam seus objetivos principais que eram voltados às atividades físicas, psicomotoras, de socialização e, sobretudo, por meio da dança e de suas apresentações culturais como os espetáculos realizados.

Com isso, oportuniza que as mulheres pesquisadas possam expressar-se de modo que suas memórias discursivas remetam quase que obrigatoriamente à dança, como se esse acabamento se consolidasse em suas memórias, ocasionando de certa forma uma memória coletiva.

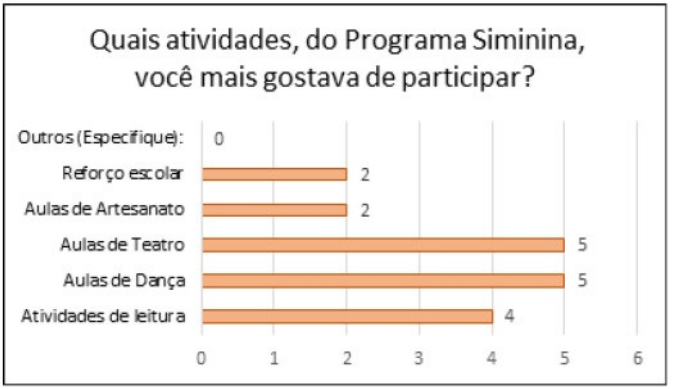
Essa memória coletiva observada pela pesquisa dialoga com os pressupostos da teoria bakhtiniana que, conforme Amorim (2009), analisa que, na "criação em Bakhtin supõe duplamente a memória coletiva. Do lado do leitor ou ouvinte, face ao objeto criado por mim" (Amorim, 2009, p.12), nesse caso, ao pensarmos na dança como a construção discursiva em questão entendemos que "a memória coletiva [...] não está nos sujeitos, mas para não se perder, ela precisa estar entre eles. Ela precisa do elo que cada sujeito representa com sua participação na cultura" (Amorim, 2009, p.14), por isso, as participantes da pesquisa, ao serem questionadas acerca de suas memórias, foram quase que unânimes ao discorrerem sobre as atividades culturais que foram oferecidas a elas pelo programa.

Um novo ponto de análise se torna perceptível com as memórias apresentadas pelas mulheres que participaram do Siminina e este diz respeito à leitura. Ao descrever suas memórias**,** a **Siminina L** destaca a preparação dos espetáculos que eram realizados pelo Siminina que se denominavam por "Festival Siminina" e, em seguida, discorre que "lembro das atividades de leitura**"**. Observamos que, nos festivais realizados pelo programa, era apresentado o gênero roteiro que demarcava apresentações simultâneas de teatro, coral e dança.

A exemplo da edição realizada em 2008, do Festival Siminina, as crianças e adolescentes realizaram um espetáculo que contava a história de Flicts, uma obra do gênero literatura infantil criada por Ziraldo em 1969. Na história, a personagem Flicts era uma cor que não se reconhecia perto das cores do arco-íris ou até mesmo diante dos lápis coloridos que compunham a caixinha de lápis de cor. Para realizarem tal espetáculo, as crianças e adolescentes do Programa Siminina tiveram acesso à leitura da história, primeiro via a obra de Ziraldo e depois adaptada e roteirizada para a apresentação.

Em razão de tais estímulos voltados à valorização da cultura como a leitura literária, a dança, o teatro e a música, identificamos que as memórias apresentadas podem ser observadas ainda de modo objetivo como descrito no questionário apresentado às mulheres pesquisadas, a pergunta se referia sobre: Quais atividades, do Programa Siminina, você mais gostava de participar? As respostas obtidas estão disponíveis na Figura 14:

**Figura** 14 – Memórias das mulheres sobre o Programa Siminina.




**Fonte:** Base de dados/ Instrumento de coleta de dados para a realização da pesquisa (2020)

Percebemos que, mesmo com uma metodologia de questionamento diferente, ao buscarmos rememorar quais atividades as mulheres que participaram do Programa Siminina tinham maiores lembranças, as respostas

mais recorrentes ainda circundam as atividades de dança, teatro e leitura em detrimento das atividades de artesanato e reforço escolar**,** que eram ofertadas com a mesma periodicidade pelo programa.

Nesse sentido, coadunamos com Volóchinov (2017), ao detalhar aspectos relativos aos enunciados que se aplicam à coletividade social. Para ele, "todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, cientifica, política)" (Volóchinov, 2017, p. 220). Assim, os enunciados referentes às recordações expostas pela pesquisa dizem respeito a momentos rememorados pelas pesquisadas e**,** com isso, "essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez apenas um momento na constituição *ininterrupta* e multilateral de uma dada coletividade social (Volóchinov, 2017, p. 221), que enquanto voz social necessita ser valorada.

## 4. Considerações nunca finais

O ato de dar voz as memórias biográficas de mulheres egressas de projetos sociais em Cuiabá – MT, constituiu neste estudo, um relevante meio para observarmos a tenacidade a qual a leitura literária tem de se perpetuar em diferentes esferas da vida humana humanizando e sendo capaz de promover efeitos de sentido capazes de serem parte da identidade leitora das mulheres pesquisadas.

Ao reencontrar as mulheres que participaram do Programa Siminina na condição de leitoras literárias e que descrevem por meio de suas narrativas biográficas as suas memórias, experiências vividas com os livros e preferências multimodais de leitura, percebemos que as atividades desenvolvidas pelo programa fazem parte da memória afetiva das mulheres em relação a infância e adolescência de cada pesquisada, sendo evidenciado em vários momentos da pesquisa o quão positivo para elas foi o desenvolvimento das atividades culturais.

Nesse sentido, constatamos por meio da geração de dados, que, efetivamente, as mulheres pesquisadas vivenciaram experiências voltadas ao estímulo da leitura literária, quando participaram durante a sua infância e adolescência das atividades do Programa Siminina.

Tais ações foram oportunizadas por um trabalho pedagógico e metodológico que era implementado nas unidades do programa e consistia em um cronograma anual que destinava semanalmente momentos onde as participantes do programa tinham contato com a leitura de obras literárias, contato com idosos que contavam histórias, memórias e narrativas de suas vidas, e ainda, por meio das aulas de teatro que desenvolviam, dentre outras temáticas, a realização de espetáculos culturais baseados em obras de literatura.

## Referencias

AMORIM, Marilia. Cronotopo e exotopia. *In: Bakhtin:* outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2016.

AMORIM, Marília. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/ 2993/1927/. Acesso em: 10 dez. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: *Estética da Criação Verbal*, [1979] Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In: Estética da Criação Verbal,* [1979] Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance II:* As formas do tempo e o cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. *In: Bakhtin e o cronotopo:* reflexões, aplicações, perspectivas**.** Trad. Ozíris Borges Filho et al. São Paulo: Parábola, 2015. p. 16 – 33.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. p. 171-193. 2011.

CLARK, Caterina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva. 2008.

Instituto Pró-Livro. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2015.

Instituto Pró-Livro. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2019.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico:* de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. Políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 7-24, março/ 2002. https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100001. Acesso em: 04 mai. 2021.

UNICEF. *Pobreza na Infância e na adolescência.* PUBLICACOES_UNICEF_POBREZA_20pp_NOVA.2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 1 out 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Scheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# As organizadoras

*Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui*

É professora de Linguística na Universidade do Estado do Pará, no Departamento de Línguas e Literatura. Possui doutorado em Filologia e Língua Portuguesa (USP-2020), mestrado em Linguística (UFPA-2005) e licenciatura em Letras (UFPA-2003). Na UEPA, liderou o GP/CNPq/UEPA Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA), orienta pesquisas em programas PIBID e PIBIC e, atualmente, coordena o curso de Licenciatura em Letras EAD (UEPA/UAB). Na USP, integra os GP/CNPq GEDUSP e o Grupo de Pesquisa Linguagens, Discurso e Ensino. Pesquisa o ensino de língua materna e desenvolve pesquisas mantendo o diálogo entre a Linguística aplicada e a abordagem dialógica da linguagem. Suas publicações envolvem questões como os letramentos escolares e não escolares; a filosofia da linguagem; os gêneros digitais na educação; e a abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa. Atualmente, vem aprofundando seus estudos no âmbito do pensamento decolonial.

Contato: cristiane.burlamaqui@uepa.br.

*Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro*

É professora doutora na área de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Líder do GP/CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino, e participante do GP/CNPq/PUC-SP "Linguagem, identidade e memória", GP/CNPq/USP/GEDUSP. Membro do GT/ANPOLL Estudos bakhtinianos. Dentre as atividades acadêmico-administrativas, destacam-se: Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras /PROFLETRAS/USP (2013-2015/2017-2020), professora visitante na Université de Lyon/França (2018) e na Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos) (2019). Autora de algumas obras: Ensinar o prazer de ler (1999); A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil (2011); e de livros didáticos para a educação básica: Esferas das linguagens (FTD, 2018), 360%: esferas das linguagens para o ensino médio (FTD, 2017); Gêneros em Rede: Leitura e Produção de Texto (FTD, 2013), além de artigos e capítulos de livros. As pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem tem como foco os seguintes temas: teoria bakhtiniana, leitura de textos verbo-visuais, ensino de língua portuguesa, materiais didáticos de língua materna, estudos da argumentação.

Contato: maricamp@usp.br

# Os autores

*Ana Zandwais*

Ana Zandwais é Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É Professora Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua como docente nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras e no Programa de Pós-Graduação –área de Estudos da Linguagem. É coordenadora do Projeto interinstitucional "História das Idéias: relações entre teorias discursivas e enunciativas", dentro do qual tem organizado, ao longo dos anos de 2020-22 Encontros Interinstitucionais entre docentes e discentes de Programas de Pós-Graduação do país com vistas ao aprofundamento de diálogos entre os pesquisadores. Dentre as suas publicações mais recentes destacamos: "O Ser, o Acontecimento e o Outro Tomados a Partir da Ótica do Círculo de Bakhtin" In: A Pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin. VIDON, L, ZANDWAIS,A.(orgs.), Vitória: Ed. EDUFES, 2019. "O Historiador e o Analista de Discurso: por uma desconstrução de pressupostos positivistas. In: Relações entre discurso e História. RASIA,G, ZANDWAIS, A (orgs.), Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2021.
Contato: zand@ufrgs.br

*Helen do Socorro Rodrigues Dias*

Doutora em Educação na Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Possui Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas - IEMCI/ UFPA. Professora Seduc-Pa. Membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA (CNPQ/UEPA), integrante da linha de pesquisa "estudos da alteridade: diferença e interculturalidade crítica.
Contato: helensrdias@yahoo.com.br

*Huber Kline Guedes Lobato*

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Educação Montenegro - FAEM/2010. É licenciado em Pedagogia - UFPA/2006. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR) e membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).
Contato: huberkline@gmail.com

*José Anchieta de Oliveira Bentes*

Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará (UEPA). atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.
Contato: anchieta2005@yahoo.com.br

*Laiza Luz Martins Sant'Ana*

Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), cursou MBA em Gestão de Pessoas por Competências e Coaching (Lato-sensu) pelo Instituto de Pós - Graduação – IPOG. Licenciada em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade de Cuiabá – UNIC. Trabalha como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede pública estadual de educação de Mato Grosso, lotada na E.E Jaime Veríssimo de Campos Júnior - VG e leciona para turmas do ensino médio. Integra do grupo de pesquisa REBAK - Relendo Bakhtin – UFMT.
Contato: laizaluzsantana@gmail.com.

*Miriam Bauab Puzzo*

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1967), graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (1973), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1997), doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2004) e pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professora aposentada da graduação na Universidade de Taubaté e Membro efetivo do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.
Contato: puzzo@uol.com.br

*Nathalia Akemi Sato Mitsunari*

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português, sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro. Desenvolve pesquisa sobre o ensino da leitura de gêneros digitais com foco na cidadania em livros didáticos de língua portuguesa elaborados para o Novo Ensino Médio. É mestre também pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, na linha de pesquisa Linguística Aplicada do Português. Integra o grupo de pesquisa Linguagens, discurso e ensino (USP/CNPq). É assistente editorial do periódico Linha D'Água (FFLCH-USP).
Contato: mitsunarinathalia@gmail.com

*Rita de Nazareth Souza Bentes*

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP (2020)-DINTER (USP e UEPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2007). Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).
Contato: ritabentes28@gmail.com

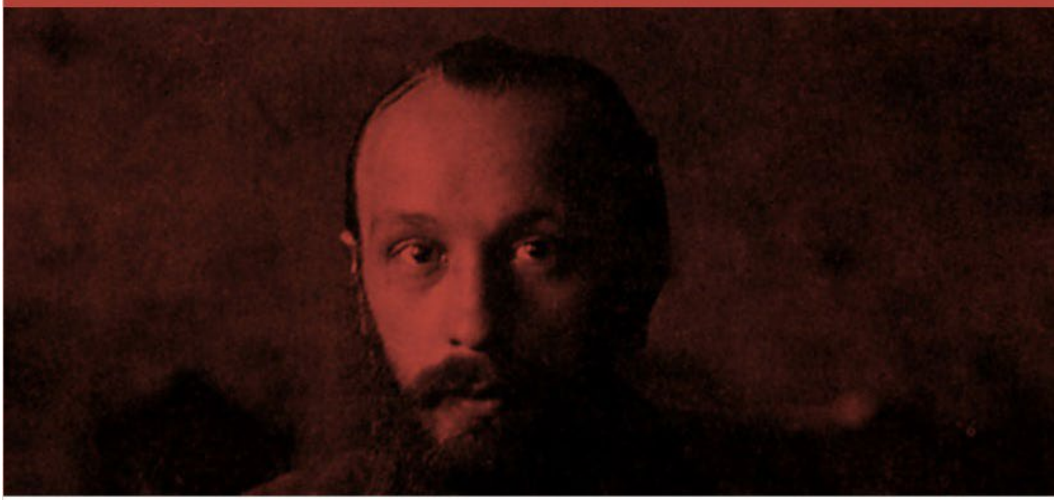
*Sueli Pinheiro da Silva*

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará. Doutora em Filologia e Língua Portuguesa (USP): Mestre em Linguística (UFPA), Especialista em Linguística Aplicada (UFPA). Coordena a linha Estudos do Discurso do GELPEA. Atua na área de Estudos do discurso, Teoria bakhtiniana e ensino de língua portuguesa.
Contato: sueli.silva@uepa.br

*Viviane Mendes Leite*

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPGFLP/USP), sob orientação da Profª Drª Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo. Integra o grupo de pesquisa «Linguagens, discurso e ensino». Professora da rede pública municipal, em Mogi Guaçu, interior de São Paulo. As pesquisas possuem como foco a Análise Dialógica do Discurso com ênfase nas narrativas juvenis contemporâneas. Trabalha com projeto de leitura interdisciplinar, voltado para o Ensino Fundamental – anos finais da rede pública.
Contato: mendesviviane82@usp.br

Círculos de Bakhtin de norte a sul: língua, literatura e ensino apresenta a teoria bakhtiniana no século XXI à luz dos estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores. O que significa o texto literário, uma notícia de jornal, uma fotografia em si mesmo? O convite é para o leitor participar desse diálogo. A partir da análise dialógica do discurso, os autores investigam diferentes corpus presentes em diferentes esferas de circulação. Burlamaqui e Ribeiro abriram espaço neste livro para as pesquisas realizadas no Brasil de norte a sul, os resultados obtidos são análises de textos nas várias esferas de circulação oferecendo um caminho de reflexão em torno da literatura, da língua, da linguagem e do ensino. Esse livro destina-se aos interessados pelo ensino de língua portuguesa, educadores, pedagogos, gestores que têm o estudante como protagonista na construção do conhecimento.



UEPA
PROPESP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEPA
UEPA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
GOVERNO DO PARÁ
POR TODO O PARÁ