

O Tom De Como Eu Aprendo e de Como Eu Ensino: Uma Reflexão Bakhtiniana Sobre Ações Entre Sujeitos

Expressive intonation of how I learn and of how I teach: a bakhtinian reflexion about an action among people

Helena Maria Ferreira*

*Universidade Federal de Lavras, UFLA, Lavras – MG, 37200-900,
e-mail: helenaferreira@ufla.br

Marco Antonio Villarta-Neder**

**Universidade Federal de Lavras, UFLA, Lavras - MG, 37200-900,
e-mail: villarta.marco@ufla.br

Resumo: O campo teórico-epistemológico-axiológico bakhtiniano pode dar contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem de língua(gem), foco de interesse caro à área de Linguística Aplicada. Assim, considerar os gêneros discursivos é, antes de tudo, tomá-los como enunciados concretos, que só se realizam na corrente de réplicas feitas por sujeitos concretos, em acontecimentos concretos e únicos. Entende-se, então, que os dizeres são também fazeres, compreensões, silêncios. Tal ótica permite que analisemos textos (em qualquer configuração semiótica) presentes na sala de aula como ações entre sujeitos, com seu tom valorativo. É pertinente tomar como premissa do trabalho com a língua(gem) que os textos, as situações e os próprios sujeitos só se constituem nesse entrelaçamento de dizeres/fazeres/compreensões que delimitam identidades, projetos de sentido e percursos de constituição, olhando para sujeitos que dialogam, pelo que dizem, fazendo, compreendendo e se colocando em um lugar e um tempo no mundo. A partir dessa ótica, este artigo objetiva discutir concepções de ensino-aprendizagem em um percurso formador do trabalho com a língua(gem) em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Nesse contexto, buscamos (a) apresentar elementos importantes para uma análise efetivamente enunciativa e dialógica de textos verbivocovisuais e (b) esboçar proposta de trabalho em termos de ensino-aprendizagem de língua/linguagens. Para tal, apresenta-se análise de uma videoanimação, com vistas a demonstrar que o encaminhamento das práticas de leitura evoca uma compreensão ativa responsiva. Os resultados deste estudo residem na constituição de um espaço de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, como subsídio para uma atuação interacional.

Palavras-chave: Tom valorativo; ensino-aprendizagem de línguas; Círculo de Bakhtin

Abstract: The Bakhtinian theoretical-epistemological-axiological field can make significant contributions to the teaching-learning process of language, a focus of dear interest to the area of Applied Linguistics. Thus, considering discursive genres is, first of all, taking them as concrete utterances, which only take place in the chain of replications made by concrete subjects, in concrete and unique events. It is understood, then, that the words are also actions, understandings,

silences. Such optics allow us to analyze texts (in any semiotic configuration) present in the classroom as actions between subjects, with their evaluative tone. It is pertinent to take as a premise of working with language that texts, situations and the subjects themselves are only constituted in this intertwining of sayings / actions / understandings that delimit identities, projects of meaning and paths of constitution, looking at subjects who dialogue, for what they say, doing, understanding and placing themselves in a place and a time in the world. From this perspective, this article aims to discuss conceptions of teaching and learning in a formative path of working with the language in Portuguese Language classes in Basic Education. In this context, we seek (a) to present important elements for an effectively enunciative and dialogical analysis of verbivocovisual texts and (b) to outline a work proposal in terms of teaching / learning of language(s). To this purpose, an analysis of a video animation is presented, in order to demonstrate that the forwarding of reading practices evokes an active responsive understanding. The results of this study reside in the constitution of a space for reflection on the teaching and learning process, as a subsidy for an interactional action.

Keywords: Expressive intonation; learning-teaching languages; Bakhtin Circle.

O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. (BAKHTIN, 2011b, p. 311)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tem havido um crescente diálogo – para usar um termo centralmente bakhtiniano – entre as (pre)ocupações da Linguística Aplicada e o campo teórico-epistemológico-axiológico do assim chamado Círculo de Bakhtin (temos preferido chamar de *Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov* - CBMV daqui em diante -, para destacar os seus três principais autores).

Este artigo tem como objetivo discutir concepções de ensino-aprendizagem em um percurso formador do trabalho com a língua(gem) em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Pretende deter-se, como objetivos específicos, em primeiro lugar, nas implicações que o trabalho com gêneros discursivos traz, a partir da assunção – interna ao campo bakhtiniano – de que, sendo enunciados, os gêneros discursivos demandam considerar-se as respostas a que replicam e as respostas que suscitam, o que tem como premissa considerar os sujeitos que participam dessas réplicas e em quais acontecimentos tal corrente enunciativa ocorre.

Um segundo objetivo específico da discussão a ser aqui empreendida é problematizar como essa presença desses sujeitos nesses *fazeres* que são os dizeres do

enunciado [na leitura que Villarta-Neder (2019) faz do conceito de enunciado] indicam a entonação¹, o posicionamento valorativo que tais sujeitos assumem em cada acontecimento concreto, em cada ato de linguagem. Para o âmbito deste artigo, interessa-nos pensar essa entonação em relação aos processos de aprender e de ensinar.

Como escopo dessa discussão, pretendemos nos deter na análise das implicações de trabalho com enunciados multissemióticos, que aqui preferimos chamar de *verbivocovisuais* (PAULA; SERNI, 2017) em uma videoanimação. Escolhemos, especificamente, a videoanimação argentina *Ian* (2018), que trata de um menino, acometido por paralisia, em suas tentativas de relacionamento com outras crianças.

Um importante foco de discussão da área de Linguística Aplicada, que é o de ensino-aprendizagem de línguas/linguagens pode se beneficiar da abordagem do campo teórico-epistemológico-axiológico bakhtiniano.

Há uma tradição dos estudos linguísticos ocidentais, sejam no âmbito da própria Linguística, sejam oriundos da Filosofia da Linguagem, que desde aproximadamente o final da primeira metade do século XX procuram incorporar em seu arsenal teórico-epistemológico uma relação mais dinâmica entre dizer e fazer². Nos estudos bakhtinianos, o próprio conceito de enunciado (cuja elaboração nas obras dos autores russos dos primeiros círculos remonta ao final dos anos 1910 e início dos anos 1920, na então União Soviética) tem essa relação indiciada. Para estes autores, o conceito de enunciado³ não pode ser tomado exclusivamente como unidade formal da língua, mas demanda integrar a expressão material dos signos às condições sociais, culturais, econômicas e outras tantas que participam e definem os papéis dos interlocutores no ato de linguagem. Igualmente, não pode ser pensado isoladamente, senão dentro de uma longa corrente em que um enunciado responde ao precedente e provoca o subsequente, inclusive em termos de compreensão.

¹ Traduzido às vezes como entonação, às vezes como *tom*, para Bakhtin

“O tom volitivo-emocional embora vinculado à palavra e como que fixado à sua imagem sonora totalizante, evidentemente não diz respeito à palavra mas ao objeto que esta exprime, mesmo que este não se realize na consciência como imagem visual: só pelo objeto assimila-se o tom emocional, mesmo que este se desenvolva junto com o som da palavra.” (BAKHTIN, 2011a, p. 86)

² Tais concepções remontam, inicialmente, à própria Retórica Clássica, passando pelas discussões medievais sobre *modus e dictum* (cf. Fuchs, 1985). No início dos anos 1960, em obra póstuma John Austin, em sua obra *How to do things with words* estabeleceu uma tradição mais recente que vai na mesma linha.

³ Em russo, *высказывание* (*vyskazyvânie*) designa tanto o produto, quanto o processo de enunciar, de expressar-se.

Para o CBMV, a compreensão não se constitui como um processo estático, passivo, mas como a participação dialogal do outro já no projeto de sentido do *eu*. Sobre isso, diz Volóchinov:

Também vimos que o discurso humano é um fenômeno *bilateral*: a existência de todo enunciado pressupõe não só a presença de um falante como também de um ouvinte. Toda expressão linguística das impressões do mundo exterior – tanto indiretas quanto as que se estratificaram na profundezas de nossa consciência e receberam contornos ideológicos mais precisos e estáveis – sempre está *orientada para o outro*, para o ouvinte, mesmo que esse outro esteja, de fato, ausente. [...]

Nunca poderemos compreender a construção de um enunciado (por mais autônomo e finalizado que ele nos pareça) sem considerar que ele é só um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto a própria vida social e a própria história. (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 267) - destaques nossos.

A esta perspectiva bilateral, dialogal, do enunciado, o próprio Volóchinov já acrescenta, em alguns momentos da discussão, uma dimensão multissemiótica, como chamamos atualmente essa visão integradora e constitutivamente integrativa de vários sistemas sígnicos em um ato de linguagem. Quando conceitua *enunciado*, o autor russo coloca como elementos definidores o *auditório social* e a *orientação social*. O conceito de *auditório social* é um desenvolvimento do conceito retórico de auditório (que já, na Retórica Clássica não pressupõe a presença física imediata do interlocutor para que, no planejamento de seu dizer, o orador incorpore impressões. Essas são antevistas, presumidas). Volóchinov dá a ele, suplementarmente uma dimensão maior desse âmbito *social*, levando em conta, entre outros, aspectos tais como a cultura e a ideologia. Já a orientação social do enunciado é entendida por ele como a “dependência do enunciado em relação ao peso sócio-hierárquico do auditório” (2019 [1930], p. 280). Volóchinov entende que esse processo enunciativo se dá também em outras linguagens:

Essa orientação social estará sempre presente em qualquer enunciado do homem, não somente o verbal, mas mesmo no gestual (por meio de gestos e expressões faciais), independentemente da forma de sua realização: se a pessoa fala consigo mesma (monólogo) ou se duas ou mais pessoas participam de uma conversa (diálogo). (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 280)

E ainda, um pouco mais à frente: “A palavra e o gesto das mãos, a expressão do rosto e a pose do corpo são igualmente sujeitos à orientação social e organizados por ela.” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 281).

Esse viés assumido pelo autor russo leva-nos a alguns compromissos teórico-epistemológicos. Se o enunciado, de um lado, só pode ser entendido dentro de um conjunto de condições que não se limitam ao âmbito da língua, mas que, em cujo interior, só pode ser visto como um imbricamento de vários sistemas sógnicos, e se, igualmente, também só podem ser considerados dentro de uma dimensão de sujeitos concretos (con)vivendo em atos de linguagem, fundados por eles e deles fundantes, todos os processos relacionados à linguagem demandam essa cosmovisão.

É nessa linha que Villarta-Neder (2019, p. 1670) estende esses elementos indiciados no conceito, compreendendo que os enunciados se constituem “[...] como *enunciados de dizer, de fazer, de compreensão e de silêncio*.⁴

O estabelecimento de tais premissas permite que analisemos textos (orais, escritos, visuais, audiovisuais e em qualquer configuração semiótica) presentes na sala de aula como ações entre sujeitos e que assumamos um viés analítico que considera que tais ações constituem a maneira por meio da qual tais sujeitos se inscrevem no mundo e na relação com outros sujeitos na/pela língua(gem). Tais ações, sejam como dizeres que fazem, como fazeres que dizem, como compreensões que respondem a dizeres e/ou fazeres, se dão enquanto tom valorativo, como entonação desses sujeitos.

É pertinente, da nossa perspectiva, tomar como premissa do trabalho com a língua(gem) que os textos, as situações e os próprios sujeitos só se constituem nesse entrelaçamento de dizeres/fazeres/compreensões que delimitam identidades, projetos de sentido e percursos de constituição desses sujeitos. Assim, trabalhar com gêneros do discurso é olhar para sujeitos que dialogam, pelo que dizem, fazendo, compreendendo e, inescapavelmente, se colocando em um lugar e tempo no mundo.

ENSINAR E APRENDER COMO TOM VALORATIVO

4 De maneira mais extensa, o autor conceitua assim: Assumimos que, não somente o *enunciado/a enunciação (высказывание)* responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Grillo e Américo in VOLÓCHINOV, 2018: p. 357) em termos de signos verbais, mas 1) em termos de quaisquer signos, de quaisquer linguagens; 2) em termos não somente de dizer, em um tal sistema sógnico ou em relações entre sistemas sógnicos, mas também de *fazer*. [...] (VILLARTA-NEDER, 2018)

Os autores do CBMV não se detiveram sobre questões educacionais. Bakhtin⁵ escreveu um único texto como professor (Questões de Estilística no Ensino da Língua). Neste texto Bakhtin analisa o processo de leitura que os alunos desenvolvem dos autores literários russos e compara com a trajetória de escrita deles, no que se refere ao uso de estruturas gramaticais que permitem diferentes graus de entonação estilística. O conceito de Estilística, dentro de um espectro de caracterizações possíveis da área no contexto russo de então, corresponde a uma concepção de uso da língua, o que se aproxima de discussões existentes no campo da Linguística Aplicada desde os anos 1970, como *gramática de uso* e *gramática reflexiva*.

É possível ter essa visão a partir do texto de Liudmila Gogotichvíli quando caracteriza o contexto de produção do texto de Bakhtin, situado nessa tradição de concepções do estudo da língua da russa e do papel da escola russa à época:

[...] Dentro dessa tradição, havia uma crítica que se aproximava do ponto de vista de MMB, da separação entre o conteúdo do curso de língua russa e as necessidades da escola; afirmava-se em particular a necessidade de rever a posição da gramática no ensino; acentuava-se o estudo criativo da língua russa “viva” (GOGOTICHVÍLI, 2013, p. 50) – aspas do original.

Esse único texto de Bakhtin como professor exhibe uma face que dialoga intensamente com as reflexões sobre concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas. Mas, antes disso, há no campo bakhtiniano um pensar sobre as Ciências Humanas, as concepções de sujeito, de diálogo e alteridade, entre outras, que propicia amplas possibilidades de reflexão sobre Educação e, no que interessa a esse artigo, sobre as concepções e papéis de professor e de aluno e de ensino-aprendizagem.

Quando discute, em Metodologia das Ciências Humanas, o estatuto dessas em relação aos demais campos científicos, Bakhtin faz uma afirmação importante: “O objeto das ciências humanas é o *ser expressivo e falante*.” (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 59). Considerando-se que a Educação se situa no campo das Ciências Humanas, temos uma questão inicial de bastante relevância: do ponto de vista bakhtiniano, o ser humano é um *ser de linguagem*. Esse sujeito se constitui pelo diálogo, com outro sujeito (sem o

5 Este texto, escrito no decorrer do ano de 1940, foi publicado em russo nas obras completas em 7 volumes, em 1997, na Rússia (*Sobránie sotchinienií v semí tomakh* [Obras reunidas em 7 volumes], vol. 5, *Rabóti 1940-kh – natchála 1960-kh godóv* [Trabalhos dos anos 1940 ao começo dos anos 1960]. A primeira edição da tradução brasileira direta do russo, feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, é de 2013.

qual ele não se constrói, nem em sua singularidade ontológica, nem na sua consciência – de si, do outro e do mundo).

Bakhtin prossegue, na comparação entre as ciências:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 66) – destaques do autor.

A essa altura, temos uma dupla instância dialógica para as Ciências Humanas (e, conseqüentemente, para a Educação): tanto o sujeito-analista como o sujeito analisado são seres expressivos e falantes, ou seja, são sujeitos que se constituem na/pela linguagem, pela característica de falarem, em uma complexa combinatória entre falar de si, do outro, do mundo e das relações entre esses elementos. E é exatamente nesse falar (que é também um fazer), que esses sujeitos se posicionam no mundo, tanto em relação ao campo da ciência em que se colocam, quanto em relação a cada ato seu do cotidiano.

Acrescenta-se, por último, pelo recorte desse artigo, uma questão que consideramos importante. Uma das características do pensamento bakhtiniano é assumir que a possibilidade de construção do conhecimento e da produção dos signos é sempre uma mediação. Dessa perspectiva, nunca conhecemos o mundo em si, mas (sem negar a existência de uma realidade) construímos representações, modelos do mundo, sempre junto ao outro, no contexto da cultura e da história das relações com esse outro, sem o qual não nos constituímos como sujeitos.

Por isso, os autores do CBMV tomam o enunciado sempre como *concreto*, o que implica, ao mesmo tempo a singularidade do acontecimento que congrega sujeitos e a inexorável constituição mútua desses sujeitos, na relação com o outro. Bakhtin trata disso, por exemplo, quando diz que

[...] todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece, ou ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e

acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros [...] (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 48)

Quando Bakhtin, na citação acima, fala do objeto para o qual o enunciado se volta, está, de fato, tratando de todo e qualquer signo (podemos dizer com tranquilidade, inclusive, que de qualquer semiose).

Na discussão que aqui empreendemos essa premissa é fundamental para pensarmos na constituição desses sujeitos que ocupam as funções de professor e de aluno. Na inevitável constituição alteritária, cada um desses papéis se exerce na condição de sujeitos que não têm a possibilidade de conhecer o mundo em si, mas que (re)constróem constantemente seu objeto. Esse processo de construção, parte de uma seqüência do Grande Tempo, em inegável diálogo com os atos precedentes e subsequentes, há que se deter sobre um mundo vivo, sobre uma língua viva. E a maneira como essa construção ocorre inscreve esses sujeitos em suas posições no mundo, indiciam o tom valorativo que imprimem a cada palavra, a cada signo.

As consequências educacionais são grandes. Não há como se pensar em um conteúdo monolítico e monológico. Não se trata, obviamente, de fabricar verdades. Mas trata-se de reposicionar-se sobre acontecimentos e sentidos passados pela entonação que somente aqueles sujeitos (professores, alunos, cidadãos) podem dar, já que de sua posição no mundo, não têm como repetir exatamente os sentidos de outros sujeitos, em outras posições.

Do ponto de vista dos papéis, já não basta pensar SE o professor ensina e SE o aluno aprende, mas, fundamentalmente, que qualquer processo de ensino-aprendizagem insere-se como signo na corrente enunciativa, como resposta a signos precedentes e como compreensão responsiva enquanto signos subsequentes. Não se esquecendo que tais respostas, sejam enquanto dizeres ou enquanto compreensões, são igualmente fazeres desses sujeitos posicionados e inescapavelmente comprometidos com uma dada posição e com uma dada relação com o outro no mundo concreto em que vivem.

Portanto, não é suficiente discutir O QUE se aprende, mas, conjuntamente, COMO se aprende. A conjugação dessas duas instâncias articula esse encadeamento do enunciado com o tom valorativo inevitável que os sujeitos exercem em cada ato de linguagem (que é, também, cada ato de suas vidas).

E se isso implica repensar a questão do conteúdo, impõe-se olhar para a produção do conhecimento sob a mesma ótica. Assim, cabe pensar nos gêneros

discursivos enquanto enunciados (já que são conceituados pelo CBMV como tais), o que significa um não-álibi para com esse encadeamento enunciativo que é necessariamente valorativo por parte dos sujeitos que os dizem, que os fazem, que são ditos e construídos por eles. Essa compreensão da necessidade de se ver os gêneros discursivos como um processo vivo tem sido cada vez mais frequente nos estudiosos bakhtinianos. Costa-Hübes aponta nessa direção quando enfatiza que

[...] não há como desvincular o estudo dos gêneros discursivos dos sujeitos em diálogo, da linguagem em uso e do caráter processual e inacabado da constituição dos sujeitos, dos enunciados e dos sentidos. Refletir sobre as práticas de sociais de uso da linguagem significa reconhecer, dentro de um viés bakhtiniano, que a língua promove as interações entre os sujeitos, estabelecendo um vínculo entre a cultura e os discursos que são influenciados tanto pelo momento histórico como pelos seus diferentes contextos de usos. Essas interações podem ser concretizadas por meio da oralidade, da leitura, da produção escrita ou, ainda, por meio da linguagem não verbal que pode intermediar, seja pela imagem, cores, figuras, etc., a interação com o outro (COSTA-HÜBES, 2015, p. 16).

Esses apontamentos da autora corroboram duas linhas de raciocínio deste artigo. A primeira, com relação a se pensar os gêneros como práticas sociais e de linguagem *entre sujeitos*. Não há como se trabalhar com gêneros discursivos, de uma perspectiva bakhtiniana, sem levar isso em consideração. O que implica sempre sujeitos posicionados, que exercem uma *atitude* (postupok)⁶ em relação ao que dizem, ao que compreendem, ao que fazem (lembrando, a partir de Villarta-Neder (2019) que essas são instâncias interligadas e indissociáveis do enunciado). Essa *atitude*, enquanto tom valorativo, não depende de ser explicitada. As concepções dos papéis de professor e aluno, do que é conteúdo ou não, do que se lembra e do que se esquece ao se tratar de algo indiciam o posicionamento desses sujeitos. E sempre esse posicionamento é em relação ao outro.

A segunda questão refere-se a esse contexto multissemiótico, quando consideramos que os sistemas sígnicos estão ligados e são interdependentes. Essa assunção pode ser corroborada por áreas afins no estudo dos signos, como é o caso da Semiótica da Cultura, cujo principal expoente é o pensador russo Iuri Lótman. Na

⁶ Optamos, nesse momento, por uma tradução da palavra russa поступок (postupok), normalmente traduzida em português por *ato* ou *ato responsável*, por *atitude*. Consideramos que não se choca com as traduções habituais, mas acrescenta uma compreensão cotidiana do uso da palavra, necessária à nossa discussão.

Escola de Verão de 1974, quando Lótman e seu grupo se reúne para estabelecer as premissas de seu campo teórico-epistemológico, a primeira delas (no relato de VÓLKOVA AMÉRICO, 2012) se enuncia assim:

A premissa inicial é de que toda atividade humana de produção, troca e armazenamento de informação possui certa unidade. [...] Nenhum dos sistemas sígnicos possui um mecanismo que lhe conceda um funcionamento isolado. (VÓLKOVA AMÉRICO, 2012, p. 166)

A análise feita aqui apoia-se nessa premissa, sustentando-se no referencial bakhtiniano. Para abordar essa rede indissociável de sistemas sígnicos, adotamos o conceito de verbivocovisualidade⁷ (PAULA; SERNI, 2017):

O termo verbivocovisual foi cunhado por James Joyce e utilizado de maneira metafórica por Décio Pignatari para tratar da linguagem da poesia concreta. Também se utiliza aqui a expressão de maneira metafórica, pois ela não só abarca como explícita. A verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras. O enunciado verbivocovisual é considerado em sua potencialidade valorativa. (PAULA; SERNI, 2017, p. 179-180)

Consideramos a maneira como tal conceito aborda a inter-relação entre essas três instâncias de sistemas sígnicos bastante conveniente para a análise de gêneros discursivos do cotidiano, principalmente aqueles que circulam em ambientes digitais.

Para efetuarmos um exercício de análise que pormenorize alguns aspectos do que estamos apontando nessa relação enunciativo-valorativa entre os sujeitos professor/aluno e o acontecimento educacional da sala de aula, discutiremos essas implicações a partir da videoanimação Ian.

UMA VIDEOANIMAÇÃO: TONS

A videoanimação Ians foi produzida na Argentina e lançada em 2018 por uma parceria entre Mundo Loco – Animation Studios e a Fundación Ian. Tem nove minutos e

⁷ Conceito semelhante (verbocovisualidade) é tratado por Stafuzza e Lima (2014). Nos estudos de análise de discursos de corrente bakhtiniana, que nos interessam aqui, apesar de Bakhtin e seu círculo não tratarem de “verbocovisualidade”, nem de “discursos verbocovisuais” em termos, seus escritos trazem importantes contribuições para entendermos o “verbocovisual” como um procedimento de análise discursiva, uma vez que o discurso tomado como objeto de análise se constitui e se realiza por elementos verbais, vocais e visuais, sendo a obra do Círculo suporte para análises

quarenta e cinco segundos de duração e tem como diretor Abel Goldfarb e como produtores Gastón Coralli; Juan José Campanella. O roteiro foi elaborado por Gastón Coralli. Sua distribuição principal no YouTube é pelos Estúdios Disney.

O argumento da videoanimação é a tentativa de um menino paraplégico, Ian, que busca se relacionar com outras crianças e viver sua infância. A videoanimação é colorida e os personagens são desenhados como se fossem bonecos de papel maché. O filme inicia-se com toda a tela preenchida por um alambrado.

Vale lembrar um aspecto que temos discutido quando tratamos de videoanimações:

E aí entra, na nossa concepção, um aspecto conceitual importante da videoanimação. Em uma peça fílmica qualquer, há escolhas técnicas construídas pelo posicionamento da câmera diante do mundo material (cenários, pessoas, animais etc.). A mediação ótica do olho humano é substituído por escolhas maquímicas que constroem outras mediações, propondo outros ângulos, outras maneiras de ver (e de não ver). Na videoanimação, há uma segunda operação mediadora: há uma performance do desenho⁹, que finge existir uma câmera para ser construída a partir da perspectiva que esse máquina ocuparia e criaria. Se no filme “fotografado” há um sujeito da câmera, na videoanimação, há um “sujeito do desenho que simula a câmera”. Não o chamaremos de “simulacro”, já que essa noção pressupõe *um real* que esteja sendo falseado ou parcialmente representado. Preferimos entender esse processo como uma outra instância enunciativa. Assim, o *enunciado pictórico* do desenho responde ao enunciado do posicionamento da câmera. Temos, portanto, um *enunciado de um dizer* (desenho), respondendo a um *enunciado de um fazer* (posicionamento da câmera, iluminação, enquadramento etc.). (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, nd) – destaques do original.

Assim, desde já, esclarecemos que os elementos da videoanimação participam desse acontecimento verbivocovisual com esse tom enunciativo por parte da equipe autoral.

A primeira imagem, que abre Ian é um plano fechado, em close, em um alambrado, por cujos vãos se pode ver um playground onde crianças estão brincando. Todo o enredo da videoanimação vai se desenrolar entre a presença de Ian, o menino com problemas de locomoção por conta de sua paralisia (e as limitações para participar das brincadeiras e dos jogos das outras crianças naquele espaço de recreação),

8 <https://www.youtube.com/watch?v=2hIRnWhlrDM>

9 Desenho aqui abrange tanto construções de registro manual em película até aqueles produzidos por computação gráfica, inclusive em realidade virtual e em realidade aumentada.

alternando sua presença dentro do playground (onde está sem sua cadeira de rodas) e a parte externa, onde a mãe o acompanha, aguardando com a cadeira de rodas.

O aspecto interessante do desenrolar do filme é que, nos momentos em que fracassa na tentativa de participar das brincadeiras com as outras crianças ou mesmo que não consegue se movimentar em direção a elas, ele é ‘puxado’, como que ‘aspirado’ em direção à área externa e à cadeira de rodas. Como boneco de papel machê, ele atravessa o alambrado se desfazendo, fragmentando-se e recompondo-se, inteiro novamente do ponto de vista do corpo físico, mas desolado emocionalmente, em sua cadeira de rodas, junto de sua mãe.

Abaixo, na figura 1, podemos ver o frame em que o menino atravessa o alambrando, fragmentando-se:

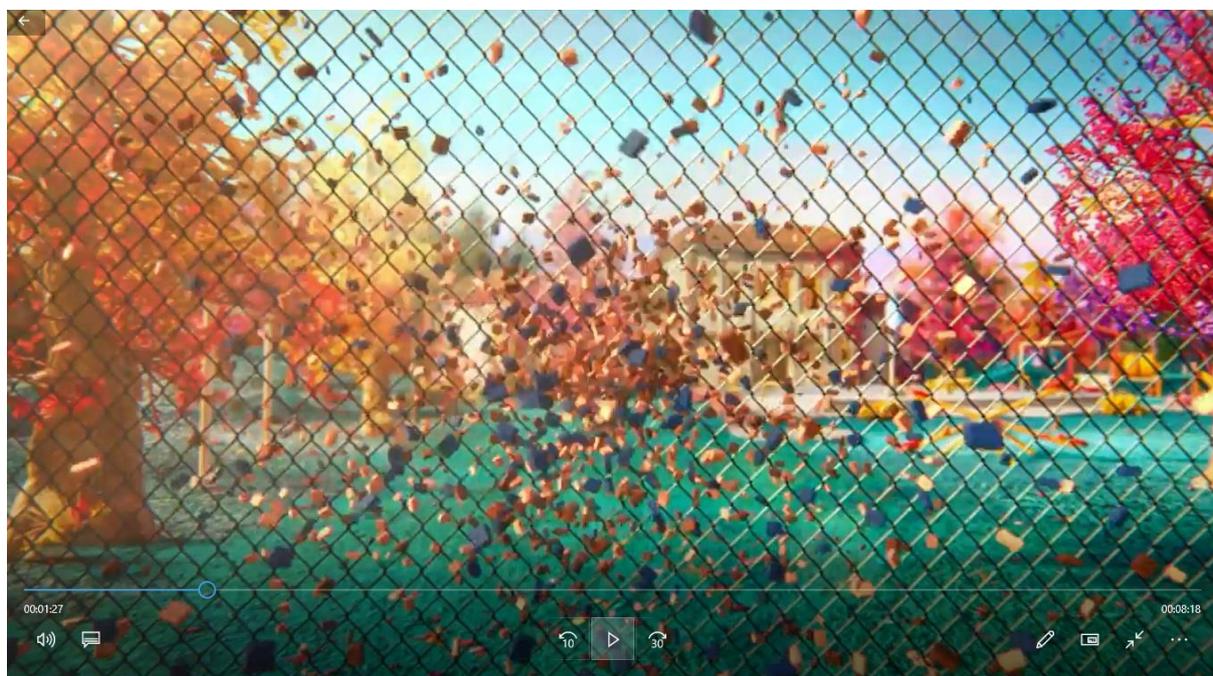


Figura 1 – Ian fragmentando-se no alambrado. Fonte: Videoanimação Ian.1:27:00

A videoanimação vai tendo seu enredo desenvolvido, culminando na aceitação de Ian por parte das outras crianças e, principalmente, na atitude de todas essas crianças para que ele permaneça no espaço de diversão e de vivência de suas brincadeiras e de suas condições de crianças.

Na parte final da videoanimação, as crianças tentam evitar que Ian retorne a essa exterioridade do espaço que os une:

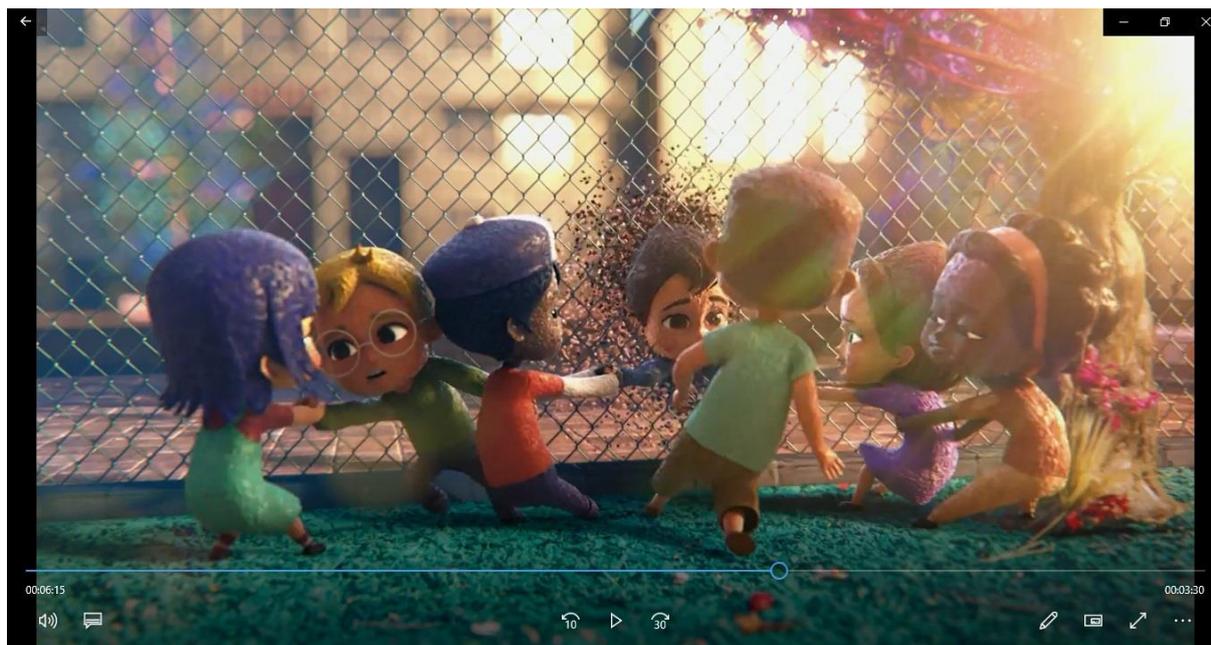


Figura 2 – Outras crianças tentando impedir a fragmentação de Ian no alambrado. Fonte: Videoanimação Ian.6:15:00

Pode-se perceber o esforço de trazer Ian de volta, enquanto seu corpo vai se fragmentando no alambrado. As crianças não conseguem e Ian retorna à cadeira. No esforço, todas elas acabam se fragmentando no alambrado e passando para o espaço em que Ian agora está, em sua cadeira de rodas. Mas aí, o próprio alambrado se fragmenta, o que permite que elas vão ao encontro dele, em sua própria condição. Com o alambrado totalmente desfeito, o que permite acesso total ao outro espaço, elas o levam de cadeira de rodas para dentro do playground:



Figura 3 – Outras crianças junto com Ian. Fonte: Videoanimação Ian.7:05:00

Logo depois desta tomada, a câmera sobe mostrando o azul do céu e há um *fade out*, com escurecimento da tela. Na sequência aparecem os créditos e fotos do menino Ian real (já que existe realmente o menino que foi transformado em personagem) brincando com outras crianças em ambiente escolar.

Para discutir essa videoanimação do ponto de vista que estamos assumindo neste artigo, retomamos, com modificações, um roteiro que publicamos sobre algumas questões norteadoras do trabalho com enunciados em sala de aula (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 20)

ROTEIRO DE ANÁLISE DE ENUNCIADOS

A partir do conceito de enunciado (algo que responde ao que foi dito e suscita outro dizer), adaptando-se para o gráfico sobre o conceito de enunciado (incluindo fazer, silêncio e compreensão em qualquer linguagem):

- 1) Identificar o enunciado presente
 - * Localizar em qual sistema sógnico ele se encontra (língua, imagem em movimento, música, dança etc.)
- 2) Identificar outros enunciados coocorrentes (presentes no mesmo acontecimento)
 - a) Localizar em qual sistema sógnico eles são encontrados
 - b) Estabelecer relações entre enunciados de diferentes sistemas sógnicos (em termos de verticalidade: quais coexistem)
- 2) Localizar a qual(uais) enunciado(s) esse enunciado responde (relações horizontais, verticais e diagonais):
 - a. Qual o ponto de vista do enunciado presente
 - b. Qual o ponto de vista do enunciado anterior
 - c. Quais são as posições dos sujeitos envolvidos
 - d. Qual o tipo e a natureza da situação que congrega esses sujeitos

- 3) Localizar qual(uais) enunciado(s) o enunciado presente suscita resposta
 - a. Qual o ponto de vista do enunciado presente
 - b. Qual o ponto de vista do enunciado suscitado (auditório)
 - c. Quais são as posições dos sujeitos envolvidos
 - d. Qual o tipo e a natureza da situação que congrega esses sujeitos
- 4) Discutir indícios de posicionamento dos sujeitos em cada momento do processo enunciativo, em cada semiose que compõe o enunciado e na inter-relação entre os signos dessas semioses.

Este roteiro, modificação de um anterior, representa uma sistematização de um trabalho que vem sendo desenvolvido, com constantes reformulações, em espaços acadêmicos de formação de Licenciaturas em Letras desde do início dos anos 1990. Inicialmente voltado para questões ligadas ao trabalho com leitura e produção de textos, tal trabalho direcionou-se, em disciplinas, projetos e atividades de pesquisa e extensão¹⁰.

Neste artigo, busca-se construir mais um elo dessa corrente enunciativa desses fazeres que se pretendem continuar sendo um exercício dialógico para com gêneros discursivos, mais especificamente, com gêneros com configuração verbivocovisual. Nesse encadeamento, o recorte e o olhar específicos se voltam para o *tom*, conceito bakhtiniano que incide sobre como o sujeito se faz presente nos enunciados que produz (seja pela elocução, seja pela compreensão responsiva ativa) em acontecimentos concretos, dentro dos quais (se) constitui (pel)o outro.

Defende-se, aqui, a relevância que esse enfoque possa ter tanto para a constituição do sujeito docente, quanto do sujeito discente, na constituição de ambos pela alteridade. Perceber o *tom* que um autor (uma equipe autoral no caso de filmes, videoanimações e outras produções audiovisuais) imprime ao que diz, à maneira como compreende é, dessa perspectiva, suscitar uma resposta enunciativa dos docentes e discentes de construir a necessária consciência de si e do outro, estética e eticamente, na alteridade, como território social, como bem diz Volóchinov (2018 [1929]).

No caso da videoanimação exemplificada aqui, vamos tomar a cena da qual foi retirado o print da figura 03. Na videoanimação, juntamente com a fragmentação da imagem de Ian e do esforço das outras crianças para mantê-lo no espaço do playground, há sons onomatopaicos de vento, de sucção, notas da melodia musical alternam inicialmente de acionamento de teclas de piano para depois assumirem um crescendo

10 Entre os quais o PIBID-UFLA – Letras Português, no interior do qual desenvolvemos tanto atividades de leitura e produção de textos escritos (em diálogo com textos orais), bem como análises e desenvolvimento de atividades, por parte dos licenciandos, com alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas participantes do projeto.

com outros instrumentos. Há os signos dos espaços (dentro e fora do playground), da cadeira de rodas, do alambrado, da própria composição dos corpos dos personagens (papel machê), frágeis, sempre em risco de se desmancharem.

Como espectadores que somos, na cultura de gerações que vêm assistindo a essa corrente enunciativa da pintura, da arquitetura, da dança, da fotografia, da imagem em movimento, inicialmente em filme, depois em animação, exercemos uma posição de atribuímos sentido a esse acontecimento verbivocovisual como um evento do qual vale a pena participar como espectadores. E somos capazes, alguns de nós, dependendo da perspectiva axiológica em que nos colocamos, de torcermos pelo personagem, de nos emocionarmos com ele e com as outras crianças. Nesse sentido, o encaminhamento das práticas de leitura, na perspectiva do tom, poderá se constituir como uma estratégia didática para propiciar uma compreensão responsiva ativa. Zozzoli (2012, p. 264) afirma que essa compreensão

[...] requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos.

Essa abordagem não prescinde de análises formais. No caso da videoanimação aqui analisada, as falas das crianças não são inteligíveis para serem analisadas do ponto de vista linguístico. Nos casos em que haja signos linguísticos, a análise estrutural não é descartada. Apenas ela não se torna o único eixo de análise. Como bem diz Bakhtin:

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013[1940] , p. 43) – destaques do original.

Como reforço a essa consideração, é bom lembrar que durante todo o texto do qual é extraída a citação acima, Bakhtin trata, entre outras coisas, do uso de orações subordinadas assindéticas como possibilidades formais de posicionamento singular de autoria dos alunos. Portanto, não há desprezo por questões formais, mas a concepção de

que aprender/ensinar uma língua consiste em exercer esses papéis singulares e, ao mesmo tempo, alteritários de construção enunciativa. Essa compreensão aparece também em Medviédev, quanto este trata do enunciado:

Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário desnecessário. (Medviédev, 2012 [1928], p. 185)

Acrescentaríamos apenas aos dizeres de Medviédev a questão da verbivocovisualidade. Essa compreensão comparativa que ele vê como necessidade inconciliável representa um tom do leitor como compreensão responsiva ativa (um dizer/fazer) em relação aos dizeres/compreensões do enunciado que o antecede. E que vai suscitar outras compreensões e outros dizeres/fazer.

É o que, em outro âmbito explicativo da cadeia do enunciado, Geraldi realiza:

Ao agirmos com base na compreensão de algo que antecede a nossa própria ação, somos responsáveis pela compreensão construída que passa a ser o *sentido* do evento. Somos responsáveis por isso, e duplamente responsáveis porque as ações que nosso ato desencadear no futuro (ações de outros ou minhas) resultarão, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta. Em outros termos, a responsabilidade “responsiva” tem dupla direção, tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela é sempre realizada no presente. (GERALDI, 2010, p. 287) (grifo nosso)

Entendemos que os processos de ensinar/aprender são indissociáveis dessa relação alteritária, enunciativa, que os sujeitos professor/aluno se constituem nessa dimensão de fronteira, em uma constituição interdependente e que tom com que dizem/fazem/compreendem os dizeres/fazer/compreensões, seu lugar singular no mundo, o lugar singular do outro e a dimensão do acontecimento que os congrega numa responsabilidade mútua, são visões imprescindíveis para se pensar questões educacionais e, principalmente, questões de ensino-aprendizagem de língua(gens).

Por fim, reiteramos que, do ponto de vista discutido aqui, a compreensão responsiva ativa de enunciados (sempre considerando que um enunciado só se define em relação aos que o precedem e aos que provoca sucedê-los), é também um *fazer*, um

ato que nos engaja enquanto sujeitos na relação com o outro, porque é com o outro que compreendemos o mundo, sempre numa relação dialética de visões que são outras, mas que só se formam porque se encontram, seja porque se dão as mãos, seja porque tropeçam nos percursos da diferença. No continuum dessas rotas há de se perceber sempre, com o bom e necessário assombro da construção na/pela alteridade, a inescapável concretude do que vivemos junto, pois é somente nessa concretude que (vi)vemos a existência e que as palavras (outras, que vão se tornando nossas, para depois se tornarem outras para alguém) produzem seus sentidos. Como atividade humana, acreditamos que o processo ensino-aprendizagem não possa ser pensado fora dessa ótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo, neste artigo, discutir concepções de ensino-aprendizagem em um percurso formador do trabalho com a língua(gem) em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Como objetivos específicos, procuramos analisar as implicações que o trabalho com gêneros discursivos traz, a partir da assunção – interna ao campo bakhtiniano – de que, sendo enunciados, os gêneros discursivos demandam considerar-se as respostas a que replicam e as respostas que suscitam, o que tem como premissa considerar os sujeitos que participam dessas réplicas e em quais acontecimentos tal corrente enunciativa ocorre.

Nessa trajetória procuramos destacar como cada signo produzido – sempre de maneira inter-relacional com signos de outros sistemas sígnicos – marca o *tom*, o posicionamento valorativo que cada sujeito constrói, indiciando sua posição no mundo e sua relação com outros sujeitos nessa relação e em cada acontecimento que os congrega.

Foi nosso intuito despertar algumas reflexões sobre como os papéis de professor e de aluno e as instâncias de ensino/aprendizagem são codependentes e demandam ser pensadas também como esse encadeamento enunciativo que supõe olhar para as condições de produção, circulação e recepção desses signos, por sujeitos únicos e singulares, mas constituídos na relação com outros sujeitos e na concretude de suas vidas, de suas atitudes e de suas responsabilidades.

Para isso, nos utilizamos, igualmente, do conceito de verbivocovisualidade, que representa a escolha teórica que fizemos para abordar a inseparabilidade dos sistemas

sígnicos em cada interação e em cada ato de linguagem. Procuramos, por fim, exemplificar, de maneira breve, algumas implicações no trabalho com um gênero discursivo – a videoanimação – muito presente em nossa contemporaneidade de leitores/espectadores e ainda mais presente nos contextos cotidianos dos nossos alunos. Encaminhar práticas de leitura, em uma perspectiva dialógica, implica considerar as relações de persuasão e de interpretação que envolvem sistemas de valores dos sujeitos, os quais contribuem para a construção dialógica dos sentidos. Não somente as palavras, mas todos os sistemas sígnicos que constituem as videoanimações, trazem consigo a expressão do outro, o seu tom valorativo. Uma leitura atenta dessas produções propicia novas possibilidades para a assimilação, reelaboração e reacentuação desse tom e, conseqüentemente, novas oportunidades de constituição de sujeitos responsivos ativos.

Esperamos que essa discussão colabore para a visualização de como o aporte teórico bakhtiniano pode contribuir para com a reflexão educacional e as questões caras ao campo da Linguística Aplicada em relação aos processos de ensino-aprendizagem de língua(gens).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. Por uma Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. *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, 2017 [1975].
- BAKHTIN, Mikhail M. *Teoria do Romance I – A Estilística*. Tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930].
- BAKHTIN, Mikhail. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. M. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b [1979].
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por um ensino voltado às práticas discursivas com a linguagem. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- GERALDI, João W. Sobre a questão do sujeito. In PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa B. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Volume 1. Série Bakhtin Inclassificável. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- GOGOTICHVÍLI, Liudmila. Sobre o texto de Bakhtin. In BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de Estilística e Ensino da Língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação de Beth Brait. Organização e notas da

- edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.
- IÁN. Direção Abel Goldfarb. Roteiro: Gastón Coralli. Produtores: Gastón Coralli; Juan José Campanella. Mundo Loco – Animation Studios/Fundación Ian. Argentina, 2018. 9 min 45 seg. Colorido. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2hlRnWhlrDM>. Acesso em 30 mar 2020.
- MEDVIÉDEV, Pavel. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- PAULA, L.; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 179-180, jan./jun. 2017.
- STAFUZZA, G. B.; LIMA, G. O. Diálogo e verbivocovisualidade em ‘Cantada’ (2014) de Porta dos Fundos. *PROLINGUA*, UFPB, v. 12, n. 2, p. 97-109, set/out. 2017.
- 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. 2019.
- VILLARTA-NEDER, Marco A. Roteiro de Análise de Enunciados e Gêneros Discursivos para disciplinas de Graduação na Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG. Mimeo. 2018a.
- VILLARTA-NEDER, Marco A.; FERREIRA, Helena M. Alteridade e Responsabilidade: Leituras de Texto Multissemiótico de videoanimação como construção intersubjetiva na relação ensino-aprendizagem. *Revista Diacrítica*. Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM). Portugal. Braga. v. 34, n. 1, 2020, p. 4 - 25. DOI: doi.org/10.21814/diacritica.362.
- VÓLKOVA AMÉRICO, Ekaterina. *Alguns aspectos da Semiótica da Cultura de Iúri Lótman*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura Russa. Área de Concentração: Literatura e cultura russa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- 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].
- VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].
- ZOZOLLI, R.M.D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do discurso*, v. 7, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8943/7567>. Acesso em 10 dez. 2018.

Data de recebimento: 30/04/2020
 Data de aprovação: 10/06/2020