



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ISRAEL SCARDUA DE AQUINO

A RELAÇÃO ENTRE A FILOSOFIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM
E AS MANIFESTAÇÕES REAIS E OBJETIVAS DA REALIDADE
CONCRETA DE ESTUDANTES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS (ORAIS
E ESCRITOS)

VITÓRIA
2021



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

ISRAEL SCARDUA DE AQUINO

**A RELAÇÃO ENTRE A FILOSOFIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM E AS
MANIFESTAÇÕES REAIS E OBJETIVAS DA REALIDADE CONCRETA DE
ESTUDANTES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS (ORAIS E ESCRITOS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dulcinéa Campos Silva

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A657r Aquino, Israel Scardua de, 1969-
A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade concreta de estudantes na produção de texto (orais e escritos) / Israel Scardua de Aquino. - 2021.
150 f.

Orientadora: DULCINEA CAMPOS SILVA.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Linguagem e ideologia. 2. Filosofia bakhtiniana. 3. Produção de textos. 4. Enunciados concretos. 5. Filosofia da linguagem.. I. SILVA, DULCINEA CAMPOS. II. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ISRAEL SCARDUA DE AQUINO

**A RELAÇÃO ENTRE A FILOSOFIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM E AS
MANIFESTAÇÕES REAIS E OBJETIVAS DA REALIDADE CONCRETA DE
ESTUDANTES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS (ORAIS E ESCRITOS)**

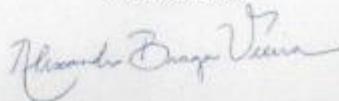
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30 de setembro de 2021.

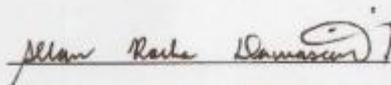
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Dulcinéia Campos Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Membro Externo



Prof.ª Dr.ª Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

AGRADECIMENTOS

Em tudo dai graças; porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para conosco (I TESSALONICENSES 5:18).

Gratidão a Deus porque me permitiu a vida. Em 2014, os médicos descreditaram que eu sobreviveria à Síndrome da Angústia Respiratória Aguda (Sara), mas o Senhor me deu vida, e vida abundante.

À minha família, que sempre está comigo.

A todos meus professores, que, ao longo de minha trajetória, sempre acreditaram em meu potencial.

A todos estudantes a quem lecionei e fizeram (e ainda fazem) de minha profissão um prazer e me dão a certeza de que escolhi a profissão certa.

Aos professores deste programa de pós-graduação e aos colegas de turma que estiveram comigo e me apoiaram num momento muito delicado de minha vida, em especial ao coordenador Alex Braga e à minha orientadora Dulci.

Aos meus amigos, muitos, e em especial a uma amiga que, em 1997, quando recebi a notícia de minha aprovação no vestibular da Ufes, me disse: Você vai longe, será um Mestre, um doutor. Maria Heloisa de Barros (*in memoriam*), suas palavras nunca foram esquecidas por mim.

E a você que está lendo este trabalho, foi para você que o escrevemos.

Assim diz o SENHOR: Não se glorie o sábio na sua sabedoria, nem o forte, na sua força, nem o rico, nas suas riquezas; mas o que se gloriar, glorie-se nisto: em me conhecer e saber que eu sou o SENHOR e faço misericórdia, juízo e justiça na terra; porque destas coisas me agrado, diz o SENHOR.

Jeremias 9:23-24

RESUMO

Trata de uma pesquisa que tem por tema “A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade de estudantes na produção de textos (orais e escritos)”, problematizando modos de articulação na sala de aula do atual momento histórico de pandemia covid-19 e as respectivas contradições sociais, com a prática de produção de texto com base na filosofia marxista da linguagem, proposta por Bakhtin e seu Círculo, cujos fenômenos da realidade estudados incluem a vertente sociodeológica, dialógica e dialética em relação aos enunciados concretos. Objetiva desenvolver o ensino de produção de textos em diálogo com as produções de vida humana, bem como a compreensão das contradições sociais que envolvem a vida das pessoas em uma sociedade de classe, assumindo o ensino da língua numa perspectiva discursiva, mediante os enunciados produzidos no contexto social em que ela é usada pelos estudantes. Utiliza o instrumento denominado questionário semiaberto e, para as análises, orienta-se pelos pressupostos da dialética materialista histórica e da produção de sentido socioideológico dos enunciados, com enfoque discursivo. Busca a compreensão de como as contradições sociais que estão subentendidas na opacidade da compreensão da pandemia são mostradas nos discursos dos estudantes e das pessoas que respondem ao questionário. Os resultados evidenciam que o desenvolvimento de uma prática de produção de texto que tem como horizonte a formação de sujeitos históricos sociais implica mediações didáticas interdisciplinares apropriadas que ajudem os estudantes a compreender os aspectos objetivos e subjetivos dos enunciados sobre os fenômenos da realidade de que são parte, ou seja, que aprendam a desvelar, nos seus enunciados, as essências que as aparências da realidade de uma sociedade desigual tendem a esconder ou mascarar. Mediante esse desvelamento, as proposições sociais transformadoras manifestam-se nas vozes sociais que compõem o texto. Os conhecimentos produzidos no caminhar desta pesquisa deram origem a uma proposta teórico-metodológica de produção de texto.

Palavras-chave: Linguagem e ideologia. Filosofia bakhtiniana. Produção de textos. Enunciados concretos. Filosofia da linguagem.

ABSTRACTO

Es una investigación que tiene como tema la relación entre la filosofía del lenguaje bakhtiniana y las manifestaciones reales y objetivas de la realidad de los estudiantes en la producción de textos (orales y escritos), problematizando formas de articulación en el aula de la actualidad histórica momento de la pandemia Covid-19 y respectivas contradicciones sociales, con la práctica de la producción de textos basada en la filosofía marxista del lenguaje, propuesta por Bakhtin y su Círculo, cuyos fenómenos de realidad estudiados incluyen los aspectos socioideológicos, dialógicos y dialécticos en relación a declaraciones concretas. Tiene como objetivo desarrollar la enseñanza de la producción de textos en diálogo con las producciones de la vida humana, así como la comprensión de las contradicciones sociales que envuelven la vida de las personas en una sociedad de clases, asumiendo la enseñanza de la lengua en una perspectiva discursiva, a partir de los enunciados producidos en el contexto social en el que lo utilizan los estudiantes. Utiliza el instrumento llamado cuestionario semiabierto y para los análisis se guía por los supuestos de la dialéctica materialista histórica y la producción de sentido socioideológico de los enunciados, con un enfoque discursivo. Se busca comprender cómo las contradicciones sociales que subyacen a la opacidad de la comprensión de la pandemia se manifiestan en los discursos de los estudiantes y personas que responden al cuestionario. Los resultados muestran que para el desarrollo de una práctica de producción de textos que tiene como horizonte la formación de sujetos históricos sociales, implica adecuadas mediaciones didácticas interdisciplinarias, que ayuden a los estudiantes a comprender los aspectos objetivos y subjetivos de los enunciados sobre los fenómenos de la realidad de que son parte, es decir, que aprenden a desvelar en sus declaraciones, las esencias que las apariencias de la realidad de una sociedad desigual tienden a ocultar o enmascarar. A través de esta develación, las proposiciones sociales transformadoras se manifiestan en las voces sociales que componen el texto. El conocimiento producido en el transcurso de esta investigación dio lugar a una propuesta teórico-metodológica para la producción de textos.

Palabras clave: Lenguaje e ideología. Filosofía bakhtiniana. Producción de textos. Declaraciones concretas. Filosofía del lenguaje.

LISTA DE SIGLAS

AEE –	Atendimento educacional especializado
AH/SD –	Altas habilidades/superdotação
BDTD –	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
Capes –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedet –	Centro do Desenvolvimento do Talento
Covid-19 –	Doença causada pelo coronavírus Sars-CoV-2
EE –	Educação especial
EMEF –	Escola Municipal de Educação Fundamental
EMEF ACM –	Escola Municipal de Educação Fundamental “Álvaro de Castro Mattos”
Enem –	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LP –	Língua portuguesa
Pisa –	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGMPE –	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Seme –	Secretaria Municipal de Educação
SEM –	Sala de recursos multifuncionais
Ufes –	Universidade Federal do Espírito Santo
USP –	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Discriminação das dissertações que foram consultadas para revisão de literatura.....	21
Quadro 2 – Realidade dos estudantes participantes da pesquisa	41
Quadro 3 – Condições socioeconômicas dos estudantes participantes da pesquisa	42
Quadro 4 – Onde residem os estudantes participantes da pesquisa.....	42
Quadro 5 – Profissões dos pais dos estudantes participantes da pesquisa	43
Quadro 6 – Profissões das mães dos estudantes participantes da pesquisa	43
Quadro 7 – Formação acadêmica dos pais e das mães dos estudantes participantes da pesquisa.....	44
Quadro 8 – Enunciados da classe alta.....	55
Quadro 9 – Enunciados da classe média	59
Quadro 10 – Enunciados da classe alta	61
Quadro 11 – Sínteses dos estudantes	72
Quadro 12 – Diálogo dos estudantes	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 REVISÃO DE LITERATURA	20
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	27
2.1 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO DA LÍNGUA: ENUNCIADO, GÊNEROS DO DISCURSO E IDEOLOGIA.....	37
2.1.1 Participantes e imersão no campo da pesquisa	40
2.1.2 Contexto em que se desenvolveu a pesquisa.....	44
2.2 MODOS DE PRODUÇÃO: DO PONTO DE PARTIDA À COMPREENSÃO DA REALIDADE: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS	46
3 O CONHECIMENTO DO REAL EM SI: O SENTIDO SÓCIO-IDEOLÓGICO PRODUZIDO PELOS ENUNCIADOS	53
3.1 COMO OS ESTUDANTES SE POSICIONAM MEDIANTE OS DISCURSOS DOS OUTROS: OS ASPECTOS VALORATIVOS DOS ENUNCIADOS	66
4 O TEXTO COMO ESPAÇO ENUNCIATIVO DOS SUJEITOS: A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	77
4.1 PRIMEIRA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO	80
4.2 SEGUNDA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO	100
5 PRODUTO: POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	112
5.1 OS MODOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA, ENFOCANDO O PENSAR/FAZER PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA.....	114
5.2 PRIMEIROS PASSOS	115
5.3 COMO OCORRE ISSO NA PRÁTICA?.....	116
5.4 COMO COMPREENDER A REALIDADE?.....	116
5.5 PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS.....	117

5.6	OS CONHECIMENTOS DO SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA	118
5.7	O RETORNO DOS ESTUDANTES À REALIDADE.....	119
5.8	AÇÕES COLETIVAS TRANSFORMADORAS	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	129
	ANEXO A – Relatório descritivo para o encaminhamento de estudantes para altas habilidades/superdotação elaborado pela unidade de ensino	132
	APÊNDICE A – Atividade 1	136
	APÊNDICE B – Atividade 2	137
	APÊNDICE C – Produto pedagógico.....	138

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por tema “A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade de estudantes na produção de textos (orais e escritos)”, problematizando modos de articulação do atual momento histórico de pandemia covid-19 e as respectivas contradições sociais, com a prática de produção de texto com base na filosofia bakhtiniana de linguagem. Essa filosofia está diretamente relacionada às questões da linguagem, todavia ela é pensada numa dimensão social abrangente, o das Ciências Humanas, pois o valor e o significado de um texto dependem de ela exprimir, ou não, aspectos da realidade.

O objeto real da investigação da linguagem no campo das Ciências Humanas é o “homem social” (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. “[...] Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Nessa perspectiva do autor, este estudo remete-se ao texto como reflexo subjetivo do mundo objetivo, visto que ele é a expressão da consciência que sempre reflete algo da realidade, por isso os textos não têm um fim em si mesmos, mas eles são unidades de ensino porque são capazes de reunir um conglomerado de conhecimentos e sentidos.

Este trabalho busca o desenvolvimento do ensino da língua não na perspectiva linguística, que somente estuda as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas, sobretudo, no uso da língua viva dos estudantes (BAKHTIN, 2003). O objeto da linguística é “[...] apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas de comunicação, nem os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 324).

Nessa perspectiva, este estudo assume o desafio de ensino-aprendizagem da língua no contexto social em que ela é utilizada pelos estudantes, com suas visões de mundo, os pontos de vista, as vozes sociais que eles representam. Isso requer, sobretudo, uma concepção de ensino-aprendizagem que ultrapasse a análise dos elementos formais da língua e siga em direção aos sentidos em que se manifestam

as relações dialógicas que se estabelecem entre os estudantes e seus contextos micro e macrossociais.

Dito isso, esta pesquisa propõe o desenvolvimento de ensino de produção de textos em diálogo com as produções de vida humana, bem como a compreensão das contradições sociais que envolvem a vida das pessoas em uma sociedade de classe para a qual se utiliza como orientação teórica e metodológica a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Nessa direção, as vertentes socioideológica e dialógica em relação aos enunciados são tratadas neste estudo como fenômenos da realidade.

Os enunciados são considerados, neste trabalho, como fenômenos da realidade, uma vez que, nos escritos de Marx, a realidade humano-social é o lugar em que se encontra o substrato das causas e dos homens reais. Nesse substrato, preexiste uma essência que está por trás da aparência que precisa ser compreendida. Desse modo, os enunciados são carregados da essência da realidade objetiva das coisas e dos feitos humanos, enquanto a aparência oculta as determinações reais objetivas da realidade, resultado dum sistema de ideias, crenças, discursos, representações (LIMA; XAVIER, 2017).

No decorrer desta pesquisa, cujo foco está na materialização dos enunciados dos sujeitos por meio de textos orais e escritos, esperamos que os estudantes tragam para esse espaço enunciativo a essência da realidade que se esconde por trás da aparência de uma sociedade diversa e cheia de desigualdades sociais, principalmente no momento pandêmico a que estamos subjugados. Ademais, tragam suas visões de mundo, suas opiniões, suas culturas, suas visões políticas, sociais, econômicas, de trabalho, relações e afetos.

Compreendemos que não é possível produzir textos sem recorrer aos conhecimentos linguísticos da língua, assim também não é possível pedir que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou mais preocupam o homem moderno, sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas. Essa imbricação linguística e extralinguística exige, na prática de produção de textos (orais, escritos), formas de mediação didática que

possibilitem o amplo uso da discursividade dentro da compreensão da cosmovisão existente na sociedade de que fazemos parte.

Dito de outra forma, são muitos os conhecimentos linguísticos que envolvem a produção da língua escrita e oral e necessariamente precisam ser ensinados pela escola, como também, obviamente, são muitos os conhecimentos que circundam a vida, os quais ocupam os textos escritos dos estudantes que precisam ser ensinados e refletidos na escola. Com isso, professor e aluno encontram-se diante de uma enorme variedade de práticas sociais que envolvem uma complexidade de conhecimentos das variadas ciências que demanda uma postura didático-pedagógica que implica ruptura com concepção metafísica e divide o ensino da língua em caixinhas de forma separada do contexto de uso dos falantes.

Nessa direção, analisamos que a filosofia bakhtiniana da linguagem nos ajudará na empreitada desta pesquisa, que consiste em buscar as manifestações reais e objetivas da realidade concreta dos estudantes como possibilidade de mediação discursiva na prática de produção de textos. Os participantes da enunciação são sujeitos situados historicamente, vinculados a uma realidade da qual nascem os enunciados concretos (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 2017). Segundo esses autores, o enunciado, se for vinculado ao solo que o nutre, ali encontrará a chave para a base concreta da realização de uma síntese viva.

Nessa perspectiva, compreendemos que esse chão (realidade), que dá vida aos dizeres das pessoas, é o mesmo chão que nutre o espaço discursivo de seus textos. É uma relação biunívoca em que um não existe sem o outro.

A língua materna é um constructo cultural e social e serve como o principal instrumento de comunicação dos membros de uma comunidade nas modalidades oral e escrita. A língua oral é aprendida desde a primeira infância nos convívios sociais do indivíduo, como família e vizinhos; e a modalidade escrita, na escola. É também na escola que o sujeito encontra um ambiente propício para desenvolver o domínio da língua-padrão nas duas modalidades. A produção de textos orais ocorre ao longo da vida do sujeito, ao passo que a produção de textos escritos, muitas vezes, se limita a apenas espaços escolares. Nessa direção, o sentido de

comunicação adotado neste estudo não supõe um dualismo entre a comunicação de algo a alguém, pois “[...] toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. A palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto de interação viva das forças sociais” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 140).

É comum que a criança e o adolescente queiram portar-se no mundo, firmar sua identidade e, por meio da linguagem, se constituir sujeito e desenvolver seus pensamentos e suas reflexões a respeito de si mesmo e de sua realidade. Por meio da linguagem, dialogam consigo mesmos e com a realidade que os cerca, na qual estão inseridos, constituindo-os como sujeito histórico e social. A linguagem é, portanto, essencial na constituição do sujeito que não assiste ao mundo, mas o constitui e é parte dele, e seja capaz de ler o mundo, interpretá-lo, compreendê-lo, refletir sobre ele e contribuir nas mudanças para torná-lo melhor.

O trabalho com a linguagem nas práticas de produção de texto escrito é apontado nas pesquisas acadêmicas como uma grande necessidade. Segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) “[...] apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação” (BRASIL, 2019, [s.p]). Isso revela a dificuldade do estudante brasileiro na utilização da linguagem e é muito preocupante, uma vez que ela é um instrumento de uso do falante. A leitura deveria ser, naturalmente, uma prática íntima do estudante. Mas por que grande parte dos estudantes brasileiros lê pouco, lê mal? Quais as consequências disso? Que relação existe entre a falta de prática de leitura e a dificuldade de compreensão e da prática da escrita? Embora a pesquisa do Pisa não tenha tomado como referência a leitura, na perspectiva teórica que assumimos, ler também é produzir texto, produzir sentido. As avaliações em larga escala têm como referência apenas a leitura e desconsideram a produção de texto.

Tendo em vista a formação de sujeitos históricos e sociais, o ensino de produção de textos implica responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, mediações interdisciplinares apropriadas, para que os estudantes aprendam a expressar, em

seus enunciados, os aspectos objetivos e subjetivos dos fenômenos da realidade e sejam capazes de desvelar as essências que as aparências da realidade de uma sociedade desigual tendem a esconder ou mascarar e, mediante esse desvelamento, as proposições sociais transformadoras se manifestam nas vozes sociais que compõem o texto. Para que essa opção didática se efetive, é mister que se ponha em diálogo a filosofia da linguagem, proposta por Bakhtin e seu Círculo, cujos fenômenos da realidade estudados incluem a vertente socioideológica e dialógica em relação aos enunciados concretos.

Conforme enuncia o tema deste estudo, buscamos, mediante a concepção de linguagem e de sujeito expressa na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, um diálogo que oriente a prática de produção de texto por meio dos enunciados concretos que emergem das produções de vida dos sujeitos envolvidos. Isso demanda a compreensão da lógica que engendra o mundo em que vivem, suas contradições e formas de superação. Assim, a produção de texto torna-se um espaço dialético e dialógico que envolve a compreensão, resistência e proposições que geram movimentos transformadores.

Consideramos importante salientar que este trabalho emergiu de reflexões fundamentadas em minha prática como professor de língua portuguesa (LP). Embora tenha colado grau em Letras em 1992, atuo como professor desde 1989, lecionando aos ensinos fundamental, médio e superior nas duas primeiras etapas da educação em escolas públicas e privadas e no ensino superior da rede privada. Sou artista plástico profissional desde 1998 e atualmente curso Artes Visuais na Ufes. Sempre trabalhei com as linguagens verbal e não verbal de forma integrada. Já lecionei espanhol e artes também.

Ingressei na rede municipal de educação de Vitória-ES em 1995. Em 2007, eu atuava como professor de língua portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Alberto de Almeida” de Vitória e desenvolvia um projeto chamado Artelin, no contraturno escolar, para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, eu trabalhava com oficinas de leitura e escrita, teatro, música e artes plásticas, quando soube do Centro de Desenvolvimento de Talentos (Cedet) vinculado à Secretaria Municipal de Educação (Seme) Vitória-ES. Participei

de um processo seletivo e iniciei, em 2008, atendimento a crianças e adolescentes com indícios de talento linguístico que tivessem interesse em suplementação curricular na área da linguagem. O Cedet tinha, em seu atendimento, um professor de cada área do conhecimento e eu era o professor especialista em linguagens. Orientava estudantes na área da linguagem, com suplementação curricular e aprofundamento em estudos linguísticos e sociolinguísticos de língua portuguesa e literatura, além de aulas de línguas estrangeiras modernas. Posteriormente, em 2012, com a dissolução do Cedet e a implantação de novas diretrizes de atendimento, em salas de recursos multifuncionais (SRM), passei a atender estudantes em todas as áreas de conhecimento, em especial na área da linguagem verbal e numa área mais ampla da linguagem – as artes plásticas –, com aulas avançadas de desenho e pintura.

As diretrizes do atendimento educacional especializado (AEE) na área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) são descritas na Política Municipal de Educação Especial (2018), as quais direcionam a identificação dos estudantes público-alvo da educação especial com AH/SD, a observação, o atendimento em SRM e em sala de aula comum, a avaliação e todos os aspectos que envolvem essa modalidade de educação inclusiva.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa são estudantes identificados com AH/SD, mas, a título deste estudo, os identificamos como sujeitos histórico-sociais. Ademais, o atendimento educacional especializado a esses estudantes ao qual me refiro não será nosso objeto de discussão e análise, mas o sentido socioideológico de seus enunciados na produção de texto numa perspectiva discursiva.

Como dito, esta pesquisa realizou-se com estudantes de uma sala de recursos multifuncionais (SRM), identificados para o atendimento educacional especializado de AH/SD, entre os quais há estudantes que foram identificados por se destacarem dos demais em aspectos da leitura e da escrita¹. Os estudantes são identificados

¹ Ressaltamos que esta pesquisa não trata do estudante público-alvo da educação especial com AH/SD. Por acaso, esses estudantes são sujeitos desta pesquisa por serem estudantes com os quais eu trabalho. Sugerimos a leitura da **Política Municipal de Educação Especial da PMV**. Vitória: SEME/PMV, 2018 e do **Documento Orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória**, v. 2. Vitória: SEME/PMV, 2020.

pelos professores da sala de aula comum, estes preenchem, com o pedagogo, um relatório do estudante (ANEXO A), conforme direciona o Documento Orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória, v. 2, p. 67-68, 2020. Esse relatório é encaminhado à Coordenação da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES, que, após análise, encaminha o estudante para uma SRM, onde um professor especialista, em diálogo com esse estudante, identifica as áreas de conhecimento de seu interesse. Esses estudantes são agrupados pelo professor especialista de acordo com as características comuns no que se refere ao gosto e ao interesse por uma ou mais áreas do conhecimento do estudante. Nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem de produção de texto, consideramos a diversidade desses sujeitos mediante o gosto da área do conhecimento em que eles foram identificados.

Este trabalho analisou a linguagem como instrumento de pôr-se em relação ao mundo, utilizada por crianças e adolescentes, público-alvo da educação especial com indícios de AH/SD de escolas municipais de Vitória-ES, atendidos na SRM de uma escola da Rede de Educação de Vitória, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Álvaro de Castro Mattos” (EMEF ACM). Partimos de enunciados concretos produzidos por estudantes participantes desta pesquisa, mediante observações e análises da sociedade em que vivemos e os enunciados produzidos em torno do fenômeno de linguagem analisado. Por acaso, os participantes são estudantes com indícios de AH/SD, mas isso não influenciou em nada em nossa escolha desses participantes. A escolha ocorreu pelo fato de eu ser professor desses alunos e de a minha opção teórica e metodológica exigir que as ações desenvolvidas se realizassem no contexto da práxis educativa e chegassem a uma relação entre teoria e prática. Desse modo, esta pesquisa teve interesse na transformação da minha própria prática, tendo em vista o meu lugar de atuação nela como sujeito participante. Apenas optei por aqueles porque são estudantes com os quais trabalho neste momento. Tanto que as atividades propostas aos participantes da pesquisa podem ser utilizadas por quaisquer estudantes das mais variadas etapas do ensino.

Em minha prática profissional, sempre provoquei os estudantes a refletir sobre seus sonhos, suas expectativas de si mesmos, e para isso usamos os gêneros

discursivos e os gêneros textuais na produção de textos verbais (orais e escritos) e não verbais, que imprimem a identidade do sujeito. Contudo, considero apropriado, neste estudo, um ensino que ajude os estudantes a ler as próprias realidades, compreendê-las e se comprometerem com elas, pois os sonhos não podem ser individuais; se assim for, legitimaremos a sociedade de classe, individualista, que aí está.

Sendo assim, este estudo propõe construir uma práxis discursiva de produção de texto embasada na filosofia bakhtiniana de linguagem, com alunos identificados com AH/SD do ensino fundamental de escolas públicas de Vitória-ES. Tendo em vista o contexto atual de pandemia causada pela covid-19, problematizamos como articular o atual momento histórico pandêmico com as contradições sociais e com a prática de produção de texto ante a filosofia bakhtiniana de linguagem.

O guia das ações metodológicas e os temas dos capítulos configuraram-se nos seguintes objetivos específicos:

- Apresentar a filosofia bakhtiniana da linguagem como base de reflexões para a construção de uma metodologia de prática de produção de texto.
- Enfocar o ensino de produção de textos, tendo por perspectiva a formação de sujeitos históricos e sociais, e realizar mediações que viabilizem a articulação entre a realidade da pandemia na vida das pessoas e a escrita de textos.
- Elaborar um manual teórico-metodológico que inclua os processos desenvolvidos nesta pesquisa.

Este trabalho segue organizado em cinco capítulos: o primeiro trata da revisão de literatura que possibilitou um olhar sobre as produções de conhecimentos na área de produção de textos na perspectiva discursiva, considerando a análise de que ainda há muito que construir no âmbito das práticas na sala de aula em relação à perspectiva que orienta este trabalho; o segundo discute os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam o caminhar desta pesquisa; o terceiro apresenta o sentido socioideológico produzido pelos enunciados e a maneira como os estudantes se posicionam ante os discursos dos outros; o quarto aborda o texto como espaço enunciativo dos sujeitos, com duas propostas de produção de textos escritos aos estudantes numa perspectiva discursiva com base na filosofia

bakhtiniana de linguagem; o quinto e último traz o produto deste trabalho por meio de uma proposição teórico-metodológica que evidencia os movimentos indissociáveis de teoria e prática em três movimentos: aproximação do real empírico ou imediato da realidade dos estudantes; o trabalho pedagógico do educador; e o retorno à mesma realidade, evidenciando a compreensão produzida sobre ela na prática de produção de texto.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo traz a revisão de literatura com a qual se pode observar como o tema “A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade concreta de estudantes na produção de textos (orais e escritos)” é abordado em outros trabalhos acadêmicos e como estes podem dialogar com nosso tema ao longo deste trabalho. Para tanto, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Ufes, à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como a livros e artigos científicos. Em princípio, buscamos pelos seguintes descritores: “Ensino de língua portuguesa e a prática social da linguagem”; “Ensino da língua e o método materialista histórico-dialético”; “Práticas de produção de texto na perspectiva de linguagem bakhtiniana”; “Ensino da língua com alunos de altas habilidades”; “Leitura e produção de texto na perspectiva discursiva”; “Práxis discursiva de produção de texto na perspectiva da filosofia marxista da linguagem”; entre outros. Essa busca realizou-se em trabalhos produzidos no período de 2010 a 2020.

Encontramos trabalhos sobre produção de texto, mas não que tivessem uma abordagem da filosofia da linguagem bakhtiniana. No entanto, ao pesquisarmos os descritores “filosofia da linguagem”, “filosofia da linguagem marxista” e “filosofia da linguagem bakhtiniana”, encontramos trabalhos entre dissertações e teses da Capes. Quando buscamos por “produção de texto e Bakhtin”, encontramos ainda bastantes trabalhos, muitos dos quais assentavam a abordagem de Bakhtin em livros didáticos, textos e autores bem específicos. Na BDTD, não encontramos trabalhos com esses descritores, encontramos, no entanto, trabalho sobre produção de texto que cita Bakhtin, mas não tem fundamentação na filosofia da linguagem bakhtiniana. No Banco de Teses e Dissertações da Ufes encontramos trabalhos sobre produção de texto, mas também poucos com relação à perspectiva bakhtiniana. Dentre os trabalhos selecionados, três são dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Ufes. Optamos por essas pesquisas do Banco de Teses e Dissertações da Ufes porque, além de contribuírem nesta pesquisa, tinham sido publicadas, nos últimos dois anos, por pesquisadoras da mesma linha de nossa pesquisa que participam do mesmo grupo de pesquisa nosso. Selecionamos também uma dissertação

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo e uma dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Profissional do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Discriminamos abaixo, em um quadro, para melhor visualização, os trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Discriminação das dissertações que foram consultadas para revisão de literatura

Pesquisas	Autoras	Datas	Instituições
Práticas de leitura e produção de texto em diálogo com as práticas de leitura dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos	Ghane Kelly Gianizelli Pimenta	2019	Ufes
A questão do valor na linguagem para (o Círculo de) Bakhtin	Mariléia Tenório Dionísio	2010	Ufes
Produção textual para o Enem em sala de aula; uma proposta a partir do ensino fundamental	Helen Regina Alario	2017	USP
Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula	Valdirene Mageski Cordeiro Magri	2020	Ufes
A práxis discursiva de produção de texto: conexões entre educação e enunciados concretos dos sujeitos do campo	Lenice Garcia de Freitas	2020	Ufes

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Um trabalho acadêmico que julgamos relevante por aproximar-se do tema desta dissertação foi o de Ghane Kelly Gianizelli Pimenta, de 2019, realizado no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, cujo título é “Práticas de leitura e produção de texto em diálogo com as práticas de leitura dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos”. Esse trabalho é uma pesquisa que, além da prática de leitura, trata da produção de texto, é fundamentada nos pressupostos da filosofia bakhtiniana da linguagem e emprega princípios da discursividade, da historicidade e da contradição

social do método dialético na análise dos dados, o que estreita com esta dissertação.

Pimenta (2019), embora tenha seus sujeitos de pesquisa público-alvo da educação do campo em sala multisseriada, dialoga com esta pesquisa em virtude de estarem suas produções de textos orais e escritos atreladas ao contexto de vida dos estudantes. A autora tem por referencial teórico o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, que, em sua obra, defende ser a linguagem a base do pensamento e do dialogismo dos indivíduos com seus modos de produção, sua realidade concreta e suas contradições. Esses indivíduos revelam, em seus enunciados concretos, suas construções verbais do dia a dia, seus gêneros discursivos, suas peculiaridades no uso da linguagem.

Pimenta (2019, p. 167) considera exitosa sua pesquisa que propõe “[...] uma possibilidade de organização e realização de práticas discursivas de produção de texto [...]”, em seu caso, em sala multisseriada na educação do campo. Acreditamos que a proposta desta pesquisa, de práticas de produção de texto para estudantes com indícios de altas habilidades/superdotação de escolas públicas da capital do Espírito Santo, Vitória, situadas em espaço 100% urbano, em discursividade com suas realidades, sejam possíveis. Ademais, com base nesses textos produzidos pelos estudantes, reveladores de suas realidades e de seus modos de encará-las, possamos criar estratégias para a construção de conhecimentos linguísticos necessários a eles.

Uma pesquisa que nos chamou a atenção por ter como objeto de investigação a questão do valor ou axiologia no pensamento do Círculo de Bakhtin foi “A questão do valor na linguagem para (o círculo de) Bakhtin”, de Mariléia Tenório Dionísio, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Ufes em 2010. Segundo a autora, até o momento da apresentação de seu trabalho, não havia, entre os estudos de apoio ao pensamento bakhtiniano publicados no Brasil e considerados em sua pesquisa, um que tivesse

[...] como foco principal a dimensão axiológica, muito embora a maior parte deles contemple de uma maneira ou de outra as noções com ela imbricada e/ou a ela associadas com intermitência conceitual e terminológica:

entonação, entoação, tom emocional-volitivo, tom, tonalidade, índice social de valor, expressividade, apreciação, acento (apreciativo, avaliativo ou de valor), posicionamento valorativo, julgamento de valor, avaliação e ideologia (DIONISIO, 2010, p. 7).

Dionisio (2010, p. 7) dialoga com autores como Faraco e Souza. Aquele defende ser a axiologia “[...] um dos três eixos orientadores da concepção bakhtiniana de linguagem [...]”; e este contempla “[...] aspectos do valor na linguagem dentro da teoria do enunciado concreto”.

Essa autora, portanto, trabalha com pressupostos direcionais desta dissertação, uma vez que se apoia em aspectos que dialogam com o que acreditamos ser essencial na filosofia da linguagem bakhtiniana: o valor da linguagem e do diálogo nas reflexões e compreensão da realidade vivida por meio dos enunciados dos viventes e sua importância na realização desta pesquisa, porque consideramos os enunciados como ponto de partida para o aprofundamento do ensino da produção de textos.

Alario (2017), em sua dissertação “Produção textual para o Enem em sala de aula: uma proposta a partir do ensino fundamental”, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em rede Nacional do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 2017, concorda com esta dissertação porque, em seu trabalho, adota a língua como objeto de estudo da disciplina Língua Portuguesa, bem como as concepções de gênero defendidas por Bakhtin.

A autora propõe práticas de produção de diferentes gêneros textuais, escritos e orais. No seu caso, essa proposta é voltada para produções de textos objetivando o Enem, porém, como seus sujeitos de pesquisa são estudantes de ensino fundamental, acreditamos que sua pesquisa pudesse contribuir para a nossa. No capítulo 3 de seu trabalho, cita, de forma indireta, Guimarães: “O ensino da língua é um ato de produzir textos, a insistência no ato da produção textual é o caminho mais fecundo na análise de textos” (ALARIO, 2017, p. 80).

Sua dissertação traz uma análise das competências de leitura e escrita que se pretende alcançar, ao estudar a língua. A autora observa uma relação direta entre a sequência didática apresentada para o ensino fundamental e os textos exigidos para quem está terminando o ensino médio. As características dos gêneros textuais, na prática docente do ensino fundamental, estão em concordância com a prática cotidiana do ensino da compreensão e produção de gêneros orais e escritos de produção textual.

Alario (2017) observa que a introdução da prática de produção de textos e o ensino por gêneros é recente no Brasil. Aqui percebemos as concepções de gêneros textuais e gêneros discursivos. No capítulo 2, a autora versa sobre a concepção de língua preconizada por Bakhtin, que a compreende como atividade social, base comum sobre as proposições de gêneros textuais da corrente sociointeracionista de Bronckart e Schneuwly, os quais defendem a utilização dos gêneros textuais nos processos de ensino-aprendizagem da língua.

A dissertação de Valdirene Mageski Cordeiro Magri, “Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula”, trouxe-me contribuições por ter sua fundamentação teórica com autores e obras utilizadas para este trabalho. Concordamos com Magri (2020), quando traz a concepção de

[...] linguagem como prática de interação verbal e espaço de enunciação, sendo a língua, de acordo com Bakhtin, algo dinâmico, histórico e como produção de todos, no tempo, na vida e na história. Assim, analisamos, neste tópico, como a realidade educacional e social determina os dizeres das professoras e como esses refletem e refratam as suas práticas educacionais (MAGRI, 2020, p. 114).

Além do mais, traz estudos realizados por Geraldi, que, orientado pela Teoria do Círculo, de Bakhtin, concebe três as concepções fundamentais de linguagem: “[...] a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação” (MAGRI, 2020, p. 115).

Embora o trabalho de Magri (2020) seja sobre alfabetização, discute a práxis com base em temas da realidade concreta dos sujeitos, em que a linguagem tem uma dimensão discursiva.

“A práxis discursiva de produção de texto: conexões entre educação e enunciados concretos dos sujeitos do campo”, trabalho de Lenice Garcia de Freitas (2020), discute “[...] a realidade social de estudantes de uma escola do campo como ponto de partida e de chegada para a prática pedagógica de produção de textos, estabelecendo conexões entre educação e enunciações concretas dos alunos” (FREITAS, 2020, p. 3). Também tem sua fundamentação teórica em Mikhail Bakhtin e o Círculo.

Freitas (2020) traz a discussão de Bakhtin sobre a diferenciação entre língua e linguagem. Também contribui para o entendimento de unidade de comunicação, gêneros discursivos, estilística, signo, sentido e ideologia em Bakhtin. A autora também contribui para que pensemos a análise dos textos produzidos pelos estudantes desta pesquisa e faz uma análise semelhante à que pensamos, desde que iniciamos a concepção metodológica.

Concordamos com Freitas (2020), quando apresenta concepção de enunciado do filósofo russo:

Segundo Bakhtin (2003), a comunicação é uma ação de caráter social cujos resultados das interações são os enunciados. Esses variam conforme as situações reais de comunicação entre os falantes, uma vez que estão ligados a realidades materiais concretas, sejam elas de contexto amplo ou específico. Portanto, o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva no ensino-aprendizagem, diferenciando-se das demais unidades da língua, como palavras e orações (FREITAS, 2020, p. 66).

Os enunciados concretos dos estudantes como meio de reflexão dialógica e dialética, os gêneros discursivos discutidos por Freitas (2020), as produções de texto dos sujeitos da pesquisa de Freitas (2020) têm muito que ver com o que pensamos para este trabalho. Essas produções de texto, revelando as realidades concretas desses sujeitos, que, no caso dos sujeitos da pesquisa de Freitas (2020), são os que vivenciam a produção agrícola, a vivência no campo, condizem com as produções que pensamos trabalhar com os sujeitos deste trabalho.

Sendo assim, com esses trabalhos subsidiando e provocando nossa prática dialética, partimos para esta pesquisa, nutridos de afã, por construir nossas práticas mediante possibilidades inovadoras que venham ao encontro do que acreditamos como linguagem para uma prática dialógica e dialética.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos nos quais nos baseamos para o desenvolvimento da pesquisa.

Iniciaremos com um texto que nos possibilitou ter uma compreensão bastante esclarecedora da relação de Marx com a filosofia da linguagem, apresentando as contribuições desse pensador para discutirmos a linguagem além da linguística. O texto é o artigo “Contribuições do Marxismo para uma teoria crítica da linguagem”, de Nelson Barros da Costa, no qual é discutida “uma possível abordagem marxista da linguagem apresentando sumariamente a concepção de linguagem de alguns autores confessadamente marxistas” (COSTA, 2000, p. 27). Na introdução, o autor já problematiza: se o marxismo é reduzido a um projeto político-ideológico ou a uma economia,

[...] o marxismo estaria se revelando um grande embuste, uma vez que suas previsões quanto ao fim do capitalismo vêm historicamente sendo insistentemente desmentidas por um poder de renovação irresistível do sistema capitalista, que tem sobrevivido, se renovado e até se fortalecido mesmo após sucessivas e catastróficas crises. Por outro lado, a história tem mostrado também que as organizações sociais criadas no ‘Socialismo Real’ geraram grande insatisfação popular decorrente de supressão de liberdades, perseguição a minorias, privilégios, corrupção etc. (COSTA, 2000, p. 28).

O autor segue apresentando uma nova proposição de pensar a teoria marxista: “[...] pretende-se uma teoria de fundamentação geral, isto é, pretende explicar (ou fundamentar explicações de) todas as dimensões das relações inter-humanas. Isto porque a teoria marxista pensa o mundo como uma totalidade concreta” (p. 28). Ele faz a distinção das ciências do ponto de vista metafísico (que se encarrega de momentos isolados da atividade social do homem) e do ponto de vista concreto (que por sua vez se encarrega das inter-relações das atividades sociais do homem). Chega, pois, à linguística, ciência que se relaciona com as outras ciências, por estudar a linguagem e esta ser essencialmente um fenômeno social, e discute a relação da sociolinguística com a etnolinguística e daquela com a psicolinguística. Em nota de rodapé cita Saussure: “A linguística tem relações estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhes fornece dados” (COSTA, 2000, p. 29).

Costa (2000) propõe uma discussão da teoria da linguagem verbal humana, tendo por fundamento o pensamento marxista, e discorre acerca do pensamento de Marx a respeito de sua concepção do que seria a consciência: fruto da necessidade de produzir vida (produzir e procriar), assim,

[...] para existir o homem precisa, junto com outros homens, produzir os meios de satisfação de suas necessidades primárias (comer, beber, ter habitação, vestir-se etc.) e secundárias (novas necessidades produzidas pela satisfação das primeiras). Além disso, ele precisa renovar sua vida através da procriação: criar famílias (COSTA, 2000, p. 30).

A consciência, para Marx, segundo Costa (2000), exterioriza-se por meio da linguagem. Daí a relação dialética entre consciência e linguagem. Não se pode conceber a consciência sem a linguagem, nem esta sem aquela.

O autor apresenta a discussão que Rossi-Landi faz em sua tese, ao discorrer que a interação entre os homens nasce da linguagem, pela necessidade de intercâmbio, e é nas relações do trabalho que ela se origina. “Engels coloca a relação entre ambos (trabalho e linguagem) como uma relação onde o trabalho tem anterioridade na transformação do macaco em homem” (COSTA, 2000, p. 31). Primeiro o trabalho, e, conseqüente dele, a linguagem; esta surge para suprir a necessidade de comunicação gerada pelo desenvolvimento do trabalho. Costa (2000) declara que a realização do trabalho e a produção de linguagem são simultâneas e ainda, segundo ele, o que distingue o homem do animal é porque aquele tanto trabalha quanto produz enunciados em instrumentos de comunicação. Linguagem, portanto, é trabalho.

Segundo Costa (2000), Rossi-Landi parte do conceito de trabalho em Marx, o qual

[...] observa nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos que os fisiocratas, ao considerarem a agricultura como o único trabalho produtivo, não entendiam o trabalho em sua generalidade e abstração, e, por outro lado, comentando Hegel, afirma a grandeza deste por ter concebido o homem em si como resultado de seu próprio trabalho. Segundo Rossi-Landi, ao falar nas ‘forças genéricas’ que, possibilitadas pela ação conjunta dos homens enquanto resultado da história, possibilitam a ação do homem como ser genérico, Marx estaria considerando o trabalho não só atividade manipulativa consciente, mas a atividade objetivadora em geral (COSTA, 2000, p. 32-33).

A concepção de trabalho, então, é “[...] tudo aquilo que traz a marca da intervenção transformadora do homem é produto de um trabalho que ele realizou. O próprio homem é, então, resultado histórico de seu próprio trabalho” (COSTA, 2000, p. 33). E as palavras são produto do trabalho humano, são produzidas pelo homem e não estão prontas na natureza. A linguagem não é um fenômeno natural do homem, como respirar e digerir alimentos, os quais não sofrem condicionamentos históricos. A linguagem, sim, sofre esse condicionamento.

Logo, para Rossi-Landi, segundo Costa (2000, p. 33), “[...] a linguagem, formando-se na dialética da satisfação das necessidades, ou seja, dentro do processo de instituição das relações de trabalho e de produção, é também trabalho humano, e as línguas sua objetivação necessária”. A produção linguística é a produção material do homem, e essa produção é coletiva. A língua é um fenômeno produzido coletivamente, socialmente, “[...] quando falamos numa língua e por meio de uma língua construída socialmente” (COSTA, 2000, p. 35). Embora utilizemos a mesma língua, apropriamo-nos de forma individual de seus elementos e a isso chamamos fala.

Depois de ter discorrido sobre a relação da linguagem com o trabalho, Costa (2000, p. 35) discute a linguagem como interação, que numa “teoria marxista deve ir além de uma concepção comunicativa”.

A concepção de linguagem como comunicação não é muito cara a alguns autores marxistas. Eles assumem uma postura crítica em relação ao termo, que pode dar a entender que sujeitos livres se relacionam livremente mediante a linguagem, o que seria uma visão idealista, no sentido de não conferir com a realidade. Além disso, a palavra comunicação sugere pleno entendimento entre sujeitos, o que, de igual forma, nem sempre corresponde ao real. Por fim, pode-se entender o termo em pauta como transmissão de informações de um sujeito para outro sujeito por meio de um veículo, o que suporia conceber a linguagem como um código, algo que certamente constitui uma de suas dimensões, mas que diz muito pouco da complexidade do fenômeno linguístico. Portanto, uma teoria marxista da linguagem deve ir além de uma concepção comunicativa.

Os linguistas marxistas preferem a palavra interação para designar o caráter ativo dos proferimentos linguísticos. Trata-se, no entanto, de um 'uso marxista' de uma perspectiva inaugurada pelo idealismo, ou, para empregar um termo da dialética, de uma superação dialética da moderna concepção de linguagem (COSTA, 2000, p. 36).

Costa (2000) também discute a tese de Wittgenstein, que defende, de início, uma linguagem ideal, rigorosa, distante da usada no dia a dia, instrumento universal e imprescindível a todas as ciências, mas depois se afasta dessa teoria positivista-lógica. Wittgenstein, no entanto, numa fase seguinte, critica essa concepção de linguagem, firmando-se em dois aspectos:

O primeiro diz respeito à questão da relação da linguagem com o pensamento e com a realidade. Para Wittgenstein, trata-se de uma concepção representacionista da linguagem. Isto é, que imagina a linguagem como uma maneira de representar uma realidade dada de antemão e independente da própria linguagem. Esta vê-se pensada como um meio secundário de expressão dos pensamentos, que podem se formar sem ela, e de representação de uma realidade que a ela preexiste. A linguagem serviria basicamente para se falar sobre coisas e sua relação com a realidade adviria de uma semelhança natural com o mundo, isto é, de uma associação convencional e arbitrária entre as palavras e as coisas e de uma semelhança natural entre as frases e os estados de coisas.

O segundo aspecto refere-se à relação entre a linguagem e os usuários. A concepção tradicional caracteriza-se fundamentalmente por conceber a linguagem como uma atividade essencialmente monológica e individual e apenas acidentalmente comunicativa e social (ALMEIDA, 1977, p. 67-68 *apud* COSTA, 2000, p. 36).

Costa (2000) discorre sobre as funções linguísticas e declara ainda sobre a função e o sentido das palavras, que são condicionadas por meio de seu uso. Reflete que “[...] uma linguagem considerada fora de seu contexto de uso é insustentável” (COSTA, 2000, p. 38).

O autor comenta que a concepção de linguagem do alemão Wittgenstein é apoiada no plano da relação linguagem-pensamento, a qual “[...] postula que a linguagem humana é, acima de tudo, a capacidade de estabelecer uma interação com o outro sujeito” (COSTA, 2000, p. 38) no plano da relação linguagem-realidade, cuja ideia é que

[...] o significado de uma expressão não é função de uma convenção arbitrária ou daquilo que cada um de nós pode pensar individual ou privadamente na intimidade de sua vida mental, mas função de um aprendizado, ou seja, a significação é o resultado de uma prática social

apreendida dentro de um determinado contexto sócio-histórico (COSTA, 2000, p. 38).

E, por fim, no plano da relação linguagem-usuários, a qual preconiza “[...] que a linguagem faz parte de uma ‘forma de vida’, isto é, falar é um meio de realizar um ato regado socialmente, é uma maneira de estabelecer interações entre sujeitos e, portanto, uma maneira de viver em sociedade” (COSTA, 2000, p. 38).

A linguagem é uma ação de um único sujeito, é uma ação humana para interação social. A linguagem não é individual. O homem apropria-se de uma linguagem já produzida e efetua um trabalho novo com base em um já existente.

Wittgenstein, segundo Costa (2000), afirma que os falantes não só usam as palavras existentes, como efetua um trabalho novo com base nelas. Afirma, ainda, que as palavras não possuem apenas um valor de uso, mas um valor de troca, o que determina a significação delas. O autor alemão critica a concepção tradicional da linguagem utilizada pela filosofia, o que ele chama de alienação linguística. Para ele, há “[...] a concepção não-metafísica, mas ainda não-materialista, permanecendo ao nível do idealismo” (COSTA, 2000, p. 40).

Costa (2000) apresenta a tese de Pêcheux, a qual sustenta que, numa sociedade capitalista, os sujeitos que participam da interação linguística, na verdade, são assujeitados: “[...] todo ato de enunciação é ideológico, no sentido de que é condicionado por valores que se orientam conforme a posição de classe dos enunciadores” (COSTA, 2000, p. 40).

Os indivíduos, segundo a tese de Pêcheux, estabelecem um contato com a linguagem em que um atribui a outro, competência linguística, o jogo de linguagem. Assim, “[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe em si mesmo” (COSTA, 2000, p. 41). O sentido da palavra é “[...] determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo nos processos sócio-históricos em que as palavras, expressões e proposições são produzidas” (COSTA, 2000, p. 41). “O que o sujeito diz é determinado pelas condições sócio-históricas nas quais ele o diz” (COSTA 2000, p. 41), ou seja, o sentido do que diz é determinado por fatores externos a ele.

Costa (2000) apresenta a linguagem como ideologia e discorre sobre duas concepções diferentes de ideologia dentro do marxismo: “A primeira concebe a ideologia como uma representação incompleta e mutilada do real e, principalmente, como uma representação desse real que o inverte, e, em seguida, oculta e dissimula suas contradições” (COSTA, 2000, p. 43). Ideologia, então, seria a consciência crítica, mas uma consciência real e concreta, não uma falsa consciência. A consciência manifesta-se por meio da linguagem, de enunciações concretas, que são a utilização individual da língua. Outra concepção de ideologia é que ela pode estar atrelada a interesses de classes. Aí a ideologia seria a consciência das classes sociais.

Segundo Costa (2000, p. 43), para Marx, “[...] as ideias não existem separadamente da linguagem; logo, se as ideias são expressão da realidade material, o uso linguístico traz a marca das relações e das ideologias de classe”. Ainda para o pensador alemão, “[...] a linguagem surgiu como um meio de dominação de classe e foi determinada pela luta de classes em todas as fases de seu desenvolvimento” (COSTA, 2000, p. 43).

O autor ainda apresenta a concepção de Stalin da relação da língua com a economia: a língua não se altera com a base econômica. Se a economia muda, a língua não muda, porque não é considerada uma superestrutura nem um sistema ideológico. A língua surge para satisfazer as necessidades de todas as classes sociais. Para Stalin, segundo Costa (2000), a língua é uma ferramenta, uma máquina, um instrumento de produção, porém não capaz de produzir riqueza; serve igualmente à classe burguesa e à classe proletária, e indiferente, portanto, à divisão de classes. Costa (2000, p. 45) considera equívoco de Stalin o fato de ele ignorar que o

[...] uso linguístico se inscreve numa relação ideológica de classe. Ou seja, que o uso concreto que se faz da língua pode se prestar a servir a esta ou àquela classe social, funcionando a serviço do sistema social constituído ou realizar-se como instrumento de luta, de crítica ao sistema.

Em seguida, Costa (2000) discute a concepção de Bakhtin sobre a filosofia da linguagem numa perspectiva marxista. Bakhtin, segundo Costa (2000), considera a

linguagem como fenômeno socioideológico, mas, para ele, o lugar da realização do ideológico na linguagem não está na língua como um sistema abstrato de formas, mas no signo linguístico, na palavra. Para mostrar isso, Bakhtin utiliza um conceito de ideologia bastante amplo: ideologia, para ele, além de designar as manifestações culturais em geral, diz do que é relativo a índices de valor que se confrontam, determinados pelos conflitos de interesses sociais. Nesse sentido, para ele, “[...] todo signo é ideológico, pois está sujeito a critérios de avaliação (se é verdadeiro ou falso, correto ou incorreto, justificado ou não, bom ou ruim etc.” (COSTA, 2000, p. 46).

O filólogo russo, segundo Costa (2000), considera a palavra o signo, o qual revela, de forma mais contundente, a ideologia; então, a palavra e a linguagem seriam o espaço para a luta de classes. “É graças a tais propriedades fundamentais que a palavra se revela o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (COSTA, 2000, p. 47). A palavra está de forma dialética relacionada com a organização social, daí a relação do marxismo com a filosofia da linguagem. A linguagem é o meio pelo qual se manifesta a consciência, e esta está estreitamente ligada à dialética e à formulação da ideologia; logo, a ideologia manifesta-se na linguagem. “A linguagem é considerada constitutiva da ideologia. É na instância do discurso, no sentido da linguagem elaborada, que a ideologia se manifesta” (COSTA, 2000, p. 48). A ideologia, além de se constituir pela linguagem, define o modo de ser desse fenômeno.

O discurso, de acordo com Costa (2000, p. 48), “[...] pertence a uma situação histórico-social determinada [...]” e pode ser não apenas conservador senão revolucionário. A ideologia tem existência material, concreta, por isso ela se realiza por meio de representações concretas: o discurso, a enunciação concreta realizada pelos sujeitos em seus contextos sócio-históricos. Há de se salientar que a língua é um fenômeno coletivo, mas o discurso é individual, determinado ideologicamente. O discurso é a linguagem elaborada pela consciência do falante. “Falando, o falante trabalha ideologicamente por um projeto social explícito ou implícito que pode ser conservador ou revolucionário” (COSTA, 2000, p. 50). A relação entre linguagem e ideologia é endossada pelo materialismo histórico-dialético marxista.

Costa (2000) ainda apresenta a linguagem como fenômeno histórico.

Para o materialismo histórico, a evolução da linguagem, inclusive de seus níveis de totalidades parciais de caráter objetivado (fonologia, morfologia etc.), se dá através de uma conjugação dialética de um movimento interno, que provém de seus próprios fatos e fenômenos, com um movimento externo, que os envolve no devir universal (Lefebvre, 1987). Assim, o movimento histórico da linguagem ou da língua não é uma sucessão contínua de fatos no tempo, nem uma sucessão mecânica de causas e efeitos. O materialismo postula que a história da linguagem, assim como a história em geral, é um movimento resultante do trabalho (linguístico) dos homens (práxis) em seus diversos estágios de organização social (COSTA, 2000, p. 51).

A língua é um organismo vivo que se modifica historicamente na enunciação concreta e tem estreita relação dialética com as relações sociais, segundo Costa (2000).

O autor conclui que os fundamentos linguísticos para a concepção marxista são o social, o laboral, o interativo, o ideológico e o histórico, os quais são indissociáveis. Conclui também que o indivíduo se apropria da linguagem e produz seus discursos, portanto ideológicos. Aprender a língua não é usar uma técnica, mas constituir-se como sujeito agente de práticas políticas, econômicas, ideológicas, porque, por meio da linguagem, se manifesta sua consciência.

A perspectiva teórica e epistemológica desta pesquisa é guiada por conceitos fundamentais, tais como linguagem, enunciado, gênero discursivo e ideologia, evidenciando um elo inseparável entre eles. Para a discussão desses conceitos, fundamentamo-nos na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin e seu Círculo.

A escolha de tais conceitos advém do próprio tema desta pesquisa, que discute a relação desses nas manifestações reais e objetivas da realidade concreta dos sujeitos na produção de textos, com o objetivo de compreender e construir, por meio deles, uma práxis discursiva de produção de texto, com alunos identificados com altas habilidades/superdotação do ensino fundamental de escolas públicas de Vitória, Espírito Santo.

Este estudo parte do princípio de que a linguagem é uma produção social e coletiva, de forma que a palavra, compreendida como enunciado, é sempre aberta à

participação ativa e responsiva do outro. Para retratar esse princípio da linguagem, Bakhtin (2011b) discutiu, em seu texto *Arte e Responsabilidade*, a fragmentação entre arte e vida, a qual ele denomina mecânica ou externa ao indivíduo.

Afirma que a arte, vida e ciência são os três campos da atividade humana que são experienciados de forma fragmentada ou mecânica. O ideal seria que esses três campos se tornassem um só dentro da unidade do indivíduo. Caso contrário, isso que deveria ser o todo – arte, vida, ciência e indivíduo – se torna mecânico e fragmentado, pois não basta que alguns desses elementos estejam lado a lado; o que importa é que eles estejam inter-relacionados. Mesmo que esses elementos estejam unidos no indivíduo, eles são estranhos uns aos outros, ou seja, entre si.

Bakhtin, ao afirmar sobre a unidade no campo da cultura, faz um paralelo entre o homem e o artista na estética criadora, ao dizer que, se ambos – homem e artista – não entrarem em interpenetração, ou unidade, o resultado daí será algo patético. Essa forma abstrata de lidar com a vida, para Bakhtin, refere-se à forma de inspiração que ignora a vida e, portanto, essa mesma inspiração é ignorada pela vida, não produzindo nas pessoas as responsabilidades necessárias para com essa mesma vida.

O artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes mecânica: temporariamente o homem sai da 'agitação do dia-a-dia' para a criação como para outro mundo de 'inspiração', sons doces e orações: o que resulta daí? A arte é de uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no calço. 'Sim, mas onde é que nós temos essa arte — diz a vida —, nós temos a prosa do dia-a-dia' (BAKHTIN, 2011b, p. XXXIII).

Todo ato criativo de expressão é responsivo, é dialógico. O ato criativo é realizado não só pelo artista senão por todos os espectadores e atores. O que garante a união entre eles é a responsabilidade. Quando vemos refletidas cenas da vida cotidiana no teatro, nos cinemas, não nos sentimos, na maioria das vezes, como corresponsáveis pelo que está ali representado, ou seja, não enxergamos o cotidiano ali representado como algo produzido socialmente por nós. Aquilo a que assistimos não passa de exageros ou, como afirma Bakhtin (2011b), de uma presunção

excessivamente atrevida e considerada patética demais, eximindo-se de toda e qualquer responsabilidade.

A linguagem, portanto, é uma unidade de sentido. Embora a importância do ensino das normas da língua escrita seja notória e necessária para o estudo de língua portuguesa, o seu ensino apartado do uso vivencial dos sujeitos implica compreensão equivocada da natureza da língua e, por vezes, conforme apontado em pesquisas, é um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar. Assim, para o ensino da produção de texto é fundamental guiar-se pelo pressuposto de Bakhtin (2011b), para quem a linguagem é de natureza social, por isso ela não pode ser tratada no seu ensino como se fosse meramente um código abstrato ou uma técnica a ser aprendida pelos alunos.

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada (BAKHTIN, 2011b, p. 289-290).

Pergunta-se, então, por que há essa imensa reserva de recursos linguísticos. É necessário salientar que eles existem para exprimir direcionamento formal, contudo eles só atingem direcionamento real no todo do enunciado concreto, que forma a unidade de sentidos. Desse modo, cabe ao falante escolher quais recursos linguísticos usar e isso vai depender do grau de “[...] influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011b, p. 306).

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcam de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (BAKHTIN, 2011b, p. 306).

Essa forma de tratar o ensino da língua é denominada por Bakhtin aberração, porque o fulcro de sua filosofia é centrado no conhecimento do homem omnilateral, na concretude de suas relações sociais e em interação com as suas experiências acumuladas. Nesse sentido, a interação assume o primeiro lugar na mediação pedagógica com a linguagem.

A capacidade desse autor de pensar a existência humana de forma original nos moveu a focar, nesta pesquisa, nas formas de produção do sentido, da significação do discurso, especialmente o discurso cotidiano na produção de texto dos estudantes, participantes deste estudo. Concordamos com Brait (2007), quando afirma que Bakhtin não só nutriu interesse pela produção estética, mas demonstrou, por meio de seus escritos, interesse pelos discursos filosóficos ancorados em Kant, pela fenomenologia, pelo marxismo, pelo freudismo e por diversas áreas científicas, como a Linguística, a Biologia, a Matemática e a Física. Isso mostra que os fenômenos devem ser observados e compreendidos em sua pluralidade e variedade e, por certo, estabelecer o diálogo entre os diferentes campos de estudos sem compartimentá-los.

2.1 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO DA LÍNGUA: ENUNCIADO, GÊNEROS DO DISCURSO E IDEOLOGIA

Para compreendermos a perspectiva de texto como unidade de sentido e de ensino, segundo a filosofia de linguagem de Bakhtin, é fundamental a compreensão do conceito de enunciado.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas *da língua* – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, expressão do que já falamos) e destinatário (BAKHTIN, 2011b, p. 301, grifo do autor).

Nessa perspectiva, os enunciados são unidades reais de comunicação que se constituem como as unidades da língua. Os enunciados são unidades dialógicas, mas as unidades da língua não o são.

Há, todavia, diversas modalidades e concepções de destinatário, visto que este é definido “[...] pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere” (BAKHTIN, 2011b, p. 301). São muitos os campos da atividade humana e cada um deles produz tipos diferentes de gêneros discursivos, pois “[...] cada gênero do discurso em cada campo de comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2011b, p. 301). São os enunciados que modulam os gêneros do discurso, mediante o seu objetivo ou

direcionamento, por isso Bakhtin (2003) afirma que os gêneros do discurso são tão numerosos quanto as atividades humanas.

Ademais, aduz que esses enunciados que produzem indefinidos gêneros discursivos são unidades de sentido, ou seja, são textos orais e escritos. Nessa perspectiva, são dois os elementos que o definem como enunciado: a sua ideia, ou seja, a sua intencionalidade e os resultados produzidos, a saber, a realização dessa intenção. “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011b, p. 307). Desse modo, o texto é a realidade imediata do pesquisador, ou o seu ponto de partida, pois os pensamentos, sentidos e significados dos outros se nos apresentam sob a forma de textos.

Diante do exposto, é possível afirmar que todo texto é atravessado pelo discurso humano, pois todo texto é um enunciado (coletivo e social) repleto de vozes que o antecederam. Assim, Bakhtin e Volóchinov (2018b) definem o texto como um conjunto coerente de signos/palavras e só tem vida no contato com outros textos, uma vez que “[...] por trás de cada texto está o sistema de linguagem” (BAKHTIN, 2011b, p. 309).

Com isso, para a apreensão de sentido de um texto/enunciado é necessária a identificação das relações dialógicas que ele estabelece com outros textos/enunciados, pois, no fluxo da interação verbal, a palavra concretiza-se como signo ideológico. “Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa a substituição, algo encontrado fora dele, ou seja, é um *signo*. Onde não há *signo* também não há *ideologia*” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 91, grifo dos autores). Nas vozes dos autores, todo objeto físico pode ser transformado em um signo, enquanto esse objeto, mesmo sem deixar de ser parte da realidade material, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 91). As categorias de avaliação ideológica podem ser aplicadas a qualquer signo. “O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser iguados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é*

ideológico possui significação sgnica” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 93, grifo dos autores).

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. Entretanto, *o caráter sgnico é um traço comum a todos os fenmenos linguísticos* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 94, grifo dos autores).

Um fato importante que os autores chamam a nossa atenção  que o signo ideológico  parte material de determinada realidade e ele se materializa, por isso é definido como um fenômeno do mundo exterior. A realidade do signo, nesse sentido, é inteiramente determinada pela comunicação social, expressa com clareza e plenitude na linguagem (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 94). *“A palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela”* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 98-99, grifo dos autores). A palavra é a forma mais sensível e apurada da comunicação social.

Uma das questes mais importantes da filosofia da linguagem, na perspectiva dos autores, é a particularidade da realidade da palavra.

A realidade da palavra, como a de qualquer signo, está localizada entre os indivíduos e  produzida por meio do organismo individual, sem a ajuda de quaisquer instrumentos e sem nenhum material extracorporeal. Isso determinou o fato de que *a palavra se tornou o material sgnico da vida interior: a consciência (discurso interior)* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 100, grifo dos autores).

Essa particularidade da palavra como um meio da consciência  tomada como uma das questes mais importantes da filosofia da linguagem e atesta que a palavra não só acompanha como também comenta todo ato ideológico, tornando-se seu ingrediente indispensável.

As reflexes de Bakhtin e seu Círculo auxiliam os professores de LP a compreender que, ao estudar isoladamente a palavra na morfologia gramatical, se deve levar em

conta que todas as palavras dialogam entre si e uma palavra só tem existência com base em outras palavras. Nessa direção, o princípio fundamental é que tanto a gramática quanto os aspectos linguísticos e estilísticos devem ser ensinados nos enunciados feitos pelos sujeitos, para viverem e sobreviverem.

2.1.1 Participantes e imersão no campo da pesquisa

Como dito, esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes de escola pública, reconhecidos como pessoas de altas habilidades. Solicitamos a pesquisa a 20 estudantes atendidos na sala de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotação da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Álvaro de Castro Mattos”, dos quais 17 atenderam e enviaram os textos, ratificando a participação nesta pesquisa. São estudantes indicados por suas escolas de matrícula (porque a SRM da EMEF ACM atende estudantes de outras escolas da rede, não só estudantes da EMEF ACM). A indicação ocorreu por meio de relatório descritivo (ANEXO A). Os sujeitos desta pesquisa são estudantes com idades entre 10 e 15 anos, do 4º ao 9º ano, de três escolas públicas municipais de Vitória-ES que já são atendidos pelo atendimento educacional especializado no contraturno escolar, na SRM para AH/SD, da EMEF ACM, em conformidade com as diretrizes da Política Municipal de Educação Especial (SEME/PMV, 2018).

Consultamos o Sistema de Gestão Escolar da prefeitura de Vitória, que traz um questionário socioeconômico dos estudantes matriculados na rede de ensino de Vitória para conhecer o perfil dos estudantes participantes desta pesquisa.

No quadro 2, apresentam-se informações que julgamos relevantes para conhecer um pouco da realidade desses estudantes. Os nomes são fictícios para os estudantes não serem identificados.

Quadro 2 – Realidade dos estudantes participantes da pesquisa

NOMES	CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS (renda total)	ONDE RESIDEM	TRABALHOS EXERCIDOS PELOS PAIS	FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PAIS
Germano	De R\$ 3.901 a R\$ 5.200	Praia do Suá, Vitória	Pai e mãe comerciantes	Pai e mãe com ensino médio
Heitor	Acima de R\$ 7.800	Jardim da Penha, Vitória	Pai e mãe consultores	Pai e mãe com graduação
Ricardo	Acima de R\$ 7.800	Jardim da Penha, Vitória	Pai professor, universitário e mãe autônoma	Pai com doutorado e mãe com graduação
William	De R\$ 2.601 a R\$ 3.900	Centro, Vitória	Pai e mãe autônomos	Pai e mãe com ensino médio
Angelo	De R\$ 2.601 a R\$ 3.900	Itararé, Vitória	Pai motorista e mãe recepcionista	Pai e mãe com ensino médio
Frida	De R\$ 3.901 a R\$ 5.200	Praia do Suá, Vitória	Pai policial militar e mãe dona de casa	Pai e mãe com ensino médio
Isabel	De R\$ 3.901 a R\$ 5.200	Jardim da Penha, Vitória	Pai autônomo e mãe dona de casa	Pai e mãe com graduação
Daniela	Acima de R\$ 7.800	Jardim da Penha, Vitória	Pai e mãe professores	Pai e mãe com especialização
Augusto	Acima de R\$ 7.800	Manguinhos, Serra	Pai professor, universitário e mãe arquiteta	Pai e mãe com doutorado
Ana	De R\$ 3.901 a R\$ 5.200	Jardim da Penha, Vitória	Pai e mãe autônomos	Pai e mãe com ensino médio
Cora	De R\$ 5.201 a R\$ 7.799	Jardim da Penha, Vitória	Pai e mãe autônomos	Pai e mãe com ensino médio
Paulo	De R\$ 5.201 a R\$ 7.799	Goiabeiras, Vitória	Pai cinegrafista e mãe dona de casa	Pai e mãe com ensino médio
Eduarda	Acima de R\$ 7.800	Jardim da Penha, Vitória	Pai professor, universitário e mãe autônoma	Pai com doutorado e mãe com graduação

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Assim, pudemos observar que há dois estudantes cujas famílias possuem renda de R\$ 2.601 a R\$ 3.900; quatro estudantes em famílias com renda de R\$ 3.901 a R\$

5.200; dois estudantes em família com renda de R\$ 5.201 a R\$ 7.799; e cinco estudantes em famílias com renda acima de R\$ 7.800. No quadro 3, resume-se isso.

Quadro 3 – Condições socioeconômicas dos estudantes participantes da pesquisa

CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS (renda total)	NÚMERO DE ESTUDANTES
De R\$ 2.601 a R\$ 3.900	02
De R\$ 3.901 a R\$ 5.200	04
De R\$ 5.201 a R\$ 7.799	02
Acima de R\$ 7.800	05

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Doze estudantes moram em Vitória, assim distribuídos: dois na Praia do Suá; oito em Jardim da Penha; dois em Goiabeiras; um em Itararé; e um no Centro; um mora em Manguinhos, na Serra, conforme se observa no quadro 4.

Quadro 4 – Onde residem os estudantes participantes da pesquisa

BAIRROS	NÚMERO DE ESTUDANTES
Praia do Suá, Vitória	02
Jardim da Penha, Vitória	07
Goiabeiras, Vitória	01
Centro, Vitória	01
Itararé, Vitória	01
Manguinhos, Serra	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Um estudante tem pai comerciante; um estudante tem o pai consultor; dois estudantes têm o pai professor universitário; cinco, estudantes têm o pai autônomo; um estudante tem o pai motorista; um estudante tem o pai policial militar; um estudante tem o pai professor; e um estudante tem o pai cinegrafista, conforme se mostra no quadro a seguir.

Quadro 5 – Profissões dos pais dos estudantes participantes da pesquisa

PROFISSÃO DO PAI	NÚMERO DE ESTUDANTES
Comerciante	01
Consultor	01
Professor universitário	02
Autônomo	05
Motorista	01
Policial militar	01
Professor	01
Cinegrafista	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Um estudante tem a mãe comerciante; um estudante tem a mãe consultora; sete estudantes têm a mãe autônoma; um estudante tem a mãe auxiliar administrativa; um estudante tem a mãe recepcionista; três estudantes têm a mãe dona de casa; um estudante tem a mãe professora; e um estudante tem a mãe arquiteta.

Quadro 6 – Profissões das mães dos estudantes participantes da pesquisa

PROFISSÃO DA MÃE	NÚMERO DE ESTUDANTES
Comerciante	01
Consultora	01
Autônoma	05
Recepcionista	01
Dona de Casa	03
Professora	01
Arquiteta	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Sete estudantes têm o pai com ensino médio; três estudantes têm o pai com graduação; um estudante tem o pai com especialização; quatro estudantes têm o pai com doutorado; seis estudantes têm a mãe com ensino médio; cinco estudantes têm

a mãe com graduação; um estudante tem a mãe com especialização; e um estudante tem a mãe com doutorado.

Quadro 7 – Formação acadêmica dos pais e das mães dos estudantes participantes da pesquisa

FORMAÇÃO ACADÊMICA	PAI	MÃE
Ensino médio	07	06
Graduação	02	05
Especialização	01	01
Doutorado	03	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Percebemos que esse grupo de estudantes, participantes desta pesquisa, matriculados em escolas públicas municipais de Vitória, público-alvo da educação especial, atendidos na sala de recursos multifuncionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Álvaro de Castro Mattos”, em Jardim da Penha, Vitória, não apresentam condições socioeconômicas vulneráveis: todas as famílias têm renda e não foram afetadas pela pandemia com desemprego. Dos 13 estudantes, a maioria é de famílias com renda superior a R\$ 5.200; apenas dois moram em bairro periférico; todos têm pai e mãe, e ambos são escolarizados. É importante frisar que a SRM da EMEF ACM atende não apenas estudantes matriculados nessa EMEF. A escola é localizada em um bairro de classe média. Nove estudantes são matriculados na EMEF ACM, três na EMEF “Eber Louzada Zipinotti”, no mesmo bairro, e um na EMEF “Marechal Mascarenhas de Moraes”, em Goiabeiras, onde ele mora. Todos esses estudantes possuem computador em casa, aparelho celular e acesso à *internet*. Dois deles fazem curso de Inglês em escola de línguas da rede privada.

2.1.2 Contexto em que se desenvolveu a pesquisa

Inicialmente, em 2019, pensamos em fazer a pesquisa com estudantes da Pedagogia do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, mas, pela dificuldade de esses estudantes participarem das atividades propostas no turno

noturno, uma vez que eles têm aulas apenas nos turnos matutino e vespertino, colocaram-nos a dificuldade por ser cansativa essa carga horária deles.

Pensamos, então, ainda em 2019, em estudantes de uma turma da EMEF ACM, onde eu estava na condição de diretor escolar. O diálogo entre mim e a orientadora fez-nos concluir que a pesquisa seria efetivamente feita em 2020, com estudantes público-alvo da educação especial, com AH/SD, que eram estudantes com quem trabalhava antes de eu assumir, em 2018, a direção da escola. Em 17 de março de 2020, as aulas presenciais da EMEF ACM, assim como de todas as outras escolas da rede municipal de ensino de Vitória-ES, foram suspensas em virtude da pandemia da covid-19. As aulas passaram a ser remotas, e, de início, as de AEE foram suspensas mesmo remotamente. Ao retornarem os atendimentos de forma remota aos estudantes com AH/SD, poucos estudantes e suas famílias fizeram opção pelo atendimento. O ano de 2020 passou num clima de incertezas e dificuldades apresentadas na educação formal e muito mais para o AEE. Em janeiro deste ano, 2021, retornei a minha função de professor da EE para AH/SD na EMEF ACM, cujos atendimentos foram retomados em abril, de forma remota, por meio de sala de aula virtual e videochamadas pelo Google Meet. Seguimos a atender os estudantes uma vez por semana, em grupos de cinco estudantes em cada encontro de uma hora e meia, de segunda a quinta-feira.

Durante os encontros, convidei os estudantes a participar desta pesquisa e, por meio de contato pelo WhatsApp, conversei com seus responsáveis, explicando a pesquisa e a maneira como seria a participação dos estudantes. Inicialmente todos aderiram, mas depois, surgindo algumas dificuldades, como a de acesso a equipamentos e à rede *internet*, essenciais para sala de aula remota, ficamos com um grupo que se comprometeu a participar da pesquisa.

O regime de trabalho remoto pôs os professores ante a tarefa de reformular suas aulas, exigindo novas formas de organizar os conteúdos, o material didático e formas de ensinar e de avaliar. Tudo isso pôs sobre os ombros dos professores a responsabilidade de resolver questões tanto no campo das práticas quanto na formação de professores para a realização do trabalho remoto.

Somadas a esse contexto, ainda em 2020, em que se apresentavam dificuldades tanto para nossa pesquisa quanto para a educação, tive alguns problemas emocionais e afastei-me por um tempo de minhas atividades laborais e acadêmicas, para tratar depressão e crises de ansiedade. Procurei, pois, a coordenação do mestrado profissional e minha orientadora, que me deram todo o apoio necessário para eu me cuidar e voltar assim que me sentisse seguro a retomar minhas atividades.

2.2 MODOS DE PRODUÇÃO: DO PONTO DE PARTIDA À COMPREENSÃO DA REALIDADE: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS

Para tanto, pensamos inicialmente, em fevereiro de 2020, em rodas de diálogos em grupo e/ou conversas individuais que seriam propostas a estudantes do 1º a 9º ano de escolas da rede de ensino municipal de Vitória atendidos na SRM para AH/SD da EMEF ACM. Porém, antes de ser iniciado o atendimento a esses estudantes, as aulas foram canceladas para um isolamento social, a fim de que a população ficasse protegida da pandemia do novo coronavírus covid-19. Com esse novo regime de protocolos sanitários devido à pandemia, desencadeou também um regime sanitário na educação. Diante dessa contingência, foi necessário que a pesquisa seguisse também o modo remoto e isso incluía pensar num instrumento que também fosse realizado remotamente, ou então presencial, quando se trata de pessoas que residem na mesma casa.

De uma hora para outra, nós professores tivemos de reorganizar nosso trabalho pedagógico sem as devidas condições necessárias para dar conta do ensino e da aprendizagem por meios remotos. Isso não foi diferente em relação à nossa pesquisa, haja vista que se trata de uma pesquisa que se realizou no contexto da minha ação docente.

Em vista disso, mudamos a estratégia e elaboramos um instrumento de pesquisa que pudesse provocar os estudantes para produções de textos orais e/ou escritos, por meio dos quais pudéssemos dialogar com eles sobre seus enunciados, sua compreensão da realidade e sua constituição de sujeito histórico e social.

Tendo em vista a realidade no contexto da pandemia que tomou a todos surpreendentemente, entendemos que essa seria a nossa realidade imediata da qual deveríamos partir. Para isso, utilizamos um instrumento denominado questionário semiestruturado, com perguntas abertas para a produção de dados/enunciados. Para a utilização e construção do questionário, dialogamos com os estudantes sobre a pertinência ou não e ouvimos as suas sugestões. Para esse diálogo, baseamo-nos nas reflexões de Santos (2020). Diz o autor:

De repente, a pandemia irrompe, a luz dos mercados empalidece, e da escuridão com que eles sempre nos ameaçam se não lhe prestarem vassalagem emerge uma nova claridade. A claridade pandêmica e as aparições em que ela se materializa. O que ela nos permite ver e o modo como foi interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar (SANTOS, 2020, p. 10).

Esse autor, por meio de suas reflexões, convocou a educação a fazer a mediação entre essa realidade e os educandos sob a alegação de que, se a educação não o fizer, nenhum outro setor o fará, visto que “[...] os debates culturais, políticos e ideológicos do nosso tempo têm uma opacidade estranha que decorre da sua distância em relação ao cotidiano vivido pela grande maioria da população [...]” (SANTOS, 2020, p. 10).

Esse autor chama essa pandemia de uma alegoria, por sinalizar que o sentido literal da pandemia do coronavírus é passado a nós como um medo caótico generalizado diante da morte sem fronteiras, causados por um inimigo invisível. Mas, segundo o autor, o que a pandemia exprime vai muito além disso. É justamente esse além disso que queremos apreender por meio das questões que orientam o diálogo no proposto questionário.

Concordamos com o autor, visto que a maioria das pessoas só tem a realidade aparente, porém a sua essência não é compreendida, o que, segundo ele, exige todo um trabalho pedagógico e intencional, para que a realidade seja efetivamente compreendida e sobre ela essa maioria opere com os conhecimentos produzidos, advindos dessa compreensão.

Para a elaboração das questões, partimos dos pressupostos da dialética materialista histórica e da análise da ideologia com enfoque discursivo para a compreensão de como as contradições sociais que estão subentendidas na opacidade da compreensão da pandemia são mostradas nos discursos dos estudantes e das pessoas que responderam ao questionário. Trata-se de uma abordagem na qual imprimimos um enfoque discursivo bakhtiniano, ou seja: como as relações contraditórias, tão bem explicadas pelo materialismo histórico, estão inseridas e mostradas nos enunciados dos sujeitos?

Primeiro tivemos de decidir que perguntas fazer e a quem fazer. Sobre que indagações fazer, chegamos coletivamente às seguintes: Como está sendo essa sua realidade? E das pessoas que você conhece? A atividade consiste em você fazer uma pesquisa com três pessoas de condições sociofinanceiras diferentes: uma de classe desprivilegiada, uma de classe média e uma de classe abastada. Você fará a seguinte pergunta a elas: Quais os maiores desafios que você e sua família enfrentaram/vêm enfrentando nestes tempos de pandemia? Como a pandemia afetou e tem afetado sua realidade? (APÊNDICE A).

Sobre a quem fazer as perguntas, foi sugerido que buscássemos famílias que tivessem acesso por meios eletrônicos. Assim ficou combinado, mas o recorte de classe social que permeia este estudo precisava ser trazido nesses dados. Como proceder? Mais uma vez os estudantes sugeriram que essas famílias fossem escolhidas pela categoria classe social (alta, média e baixa).

Assim posto, construímos as questões endereçadas às famílias pertencentes a variadas classes sociais. A escolha das famílias foi realizada pelos próprios estudantes, segundo o que eles entendem por classe social. Assim, cada estudante escolheu três famílias de diferentes classes sociais para realizarem o diálogo, e a forma de fazer isso seria por telefone ou outro meio que o estudante tivesse mais condições de fazer.

Os estudantes foram orientados por mim a fazer essas perguntas a pelo menos três pessoas de classes sociais diferentes: uma de classe menos favorecida, outra de classe média e uma terceira de classe abastada. Postei, então, as perguntas na

seção “Atividades” da sala de aula virtual institucional da qual eles participam, Google Sala de Aula, e também no grupo de WhatsApp da SRM de que participam. Devido ao distanciamento presencial, sugeri que mandassem o questionário por áudio ou por escrito a quem quisesse responder via WhatsApp. Este deveria responder por áudio, o estudante transcrever as respostas e, em seguida, fotografar ou digitalizar e me mandar por WhatsApp. Os estudantes mais novos tiveram dificuldade de identificar as diferenças de classes entre pessoas das relações de suas famílias. Então orientei que pedissem ajuda a seus familiares.

Enviei, em 12 de abril de 2020, o questionário aos 19 estudantes da turma de AH/SD, com o prazo de me devolverem respondido em 14 de abril de 2020. Apenas três desses estudantes me devolveram no prazo. Passei a ligar para todos os outros e cobrar deles. Foi aí que soube das diversas dificuldades que estavam enfrentando, como a já citada pelos estudantes mais novos. Ainda surgiram várias dúvidas, tais como se poderiam enviar a pesquisa a pessoas de uma mesma classe social, alegando que não tinham relações com pessoas das classes abastadas. Mais uma vez pedi que solicitassem ajuda de seus familiares e os pusessem em contato com pessoas das relações profissionais de seus familiares que pertencem a classes diferentes das suas. Aos poucos e individualmente, fui dialogando com todos os estudantes e consegui, 30 dias após o prazo inicial, que 13 dos 23 me enviassem, por WhatsApp, fotografados, os questionários que transcreveram.

Os enunciados referentes a cada questão por grupo social foram agrupados por ordem de recorrência de respostas (parecidas e diferentes). Os enunciados foram listados por ordem decrescente de recorrência, os quais foram disponibilizados aos estudantes para um diálogo sobre a compreensão ideológica do momento histórico pandêmico.

O diálogo em torno dos sentidos produzidos pelos enunciados foi realizado em sala de aula, onde muitos outros enunciados foram surgindo e configurando uma diversidade de gêneros discursivos. Aprendemos que “[...] todos esses discursos verbais estão correlacionados, é claro, com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos: com a expressão facial, a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 107).

Por meio deles, foi possível perceber a compreensão individual de cada estudante sobre o sentido socioideológico dos efeitos sociais causados pela pandemia nas diferentes classes sociais. Concordamos com Bakhtin e Volóchinov (2018b), quando afirmam:

A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 97-98).

Os enunciados produzidos por meio das palavras iam ganhando novos contornos de sentido à medida que o diálogo se ia estabelecendo e fortalecendo em sala de aula. No início deste trabalho, percebemos os alunos travados, não sabendo se podiam dizer o que tinham a dizer, visto que eles aprenderam, até então, a analisar a língua em relação a sua forma, e não em relação ao instrumento que ela realmente é: a interação verbal. O diálogo sinalizou uma compreensão socioideológica da linguagem, pois necessitavam de outros conhecimentos que deveriam ser tratados por mim em sala de aula, para proporcionar novos diálogos e reflexões. Então, percebemos que os estudantes já buscavam informações sobre a covid-19 em sites e outros materiais disponibilizados pela escola. Isso ficou evidente quando muitos deles diziam expressões como: “eu li, eu vi, eu soube”. Uma estudante que desenvolveu um projeto sobre poesia leu um livro de poemas que disponibilizei a ela, escrito por um escritor capixaba.

Desse trabalho emergiram temas da realidade, evidenciando as necessidades sociais dessas pessoas, as quais necessitavam ser transformadas em demandas educativas pela escola. Diante do exposto, propomos que cada estudante escolhesse um desses temas para fazer as suas enunciações por escrito sobre eles. Após essas escritas, novo diálogo foi feito em sala de aula, além das mediações de caráter linguístico. Após isso, todos os textos foram lidos e analisados por mim, o que me orientou como proceder na continuidade do trabalho.

Eles podem produzir os seus textos escritos mediante a escolha dos infinitos gêneros textuais, como relatos pessoais, crônicas, contos, poemas, músicas,

memórias, diários, cartas, textos dramáticos, relatórios, textos opinativos, tirinhas, charges. Esses gêneros já são de seus conhecimentos, por isso o motivo da escolha.

Bakhtin (2011b) defende que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Ele apregoa que nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de um infinito repertório de gêneros do discurso, e, muitas vezes, nem nos damos conta disso. Desde a conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso, dos quais nos apropriamos ao longo de nossas experiências comunicativas, “[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2011b, p. 282).

Ainda na perspectiva desse autor (2011b), o problema do texto (verbal e em outra forma semiótica) na linguística, na filologia e em outras ciências é a realidade primária e o ponto de partida para todas as ciências humanas, apesar de suas diversas finalidades científicas. O texto é a realidade em primeira mão, para que se estudem o homem social e a sua linguagem, já que se constitui dela e ela é mediada pelo texto. É por meio do texto que as ideias e os sentimentos do homem são expressos. Podemos afirmar, pois, que essa concepção de texto concorda com a concepção de enunciado, por ser “um só fenômeno concreto”. Bakhtin (2011b) ainda apresenta duas características do texto como enunciado: o seu projeto discursivo e a realização desse projeto. O texto, por ser um enunciado, tem uma função dialógica particular: emissor e receptor mantêm relações dialógicas com outros textos, isto é, têm as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal.

O que faz do texto um enunciado, para Bakhtin (2011 b), é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva, e não como objeto da linguística do texto. Não queremos afirmar que Bakhtin não reconheça a legitimidade do estudo do texto linguístico e textual, mas sua orientação caminha para a direção de ser o texto um fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida. Nessa perspectiva, pretendemos trabalhar práticas de produção de textos verbais (escritos e orais), não verbais (imagéticos) e os híbridos, tratando como eram, como são e como podem vir a ser as realidades dos sujeitos de realidades sociais diferentes, e

seus tempos e espaços de habitação e vivência social, ante suas realidades, como acesso à leitura extraescolar e acesso à vida cultural da cidade, como teatro e cinema. Essas produções poderão ser pontos de partida de reflexões da participação de cada um na transformação de sonhos em realidades. O sujeito assume o papel de agente transformador, usando a linguagem e a arte como instrumento de identificação, de comunicação e de manifestação.

Retomaremos com os estudantes e seus textos para discutirmos e refletirmos, por meio da análise do discurso, a compreensão e a interpretação do interlocutor a sua percepção da realidade. Então, os textos dos estudantes e suas práticas discursivas serão os instrumentos de ensino-aprendizagem da língua. Essa premissa parte da filosofia da linguagem de Bakhtin, que foi buscar, nas bases dos enunciados concretos, experiências com a linguagem que lhe serviram de instrumentos para formular suas teorias e seus pressupostos.

3 O CONHECIMENTO DO REAL EM SI: O SENTIDO SÓCIO-IDEOLÓGICO PRODUZIDO PELOS ENUNCIADOS

A teoria enunciativa de Bakhtin e o Círculo, no olhar de Bakhtin e Volóchinov (2017), ressalta o caráter sócio-histórico da linguagem que concebe o enunciado diante de aspectos que não podem ser reduzidos apenas a um sistema linguístico, ressaltando o lado sócio-histórico da linguagem como resultado da interação entre pessoas organizadas socialmente. De acordo com os autores, as relações ideológicas que percorrem toda a estrutura social possibilitam a realização de leituras por meio das inter-relações que se instauram entre as pessoas em relação às suas circunstâncias de existências humanas.

Em suma, a chave metodológica para reconstruir teoricamente as relações sociais em meio às quais se processa a ação humana intencional é reconhecer as posições sociais relevantes numa dada conformação histórica. Esse reconhecimento, evidentemente, parte da experiência social imediata e das próprias interpretações vigentes (ou já superadas) a seu respeito, e caminha no sentido da abstração generalizante, antes de retornar ao real reinterpretando-o (MEDEIROS; BONENTE. 2019, p. 11).

Buscamos, por meio dessa mesma chave metodológica, a produção de conhecimento vinculado às produções de vida das pessoas, assumindo como referência a realidade imediata ou empírica dessas pessoas. Partindo desse ponto e das interpretações a ela referidas, chegaremos a uma subjetivação que nos possibilita o retorno ao real com maior clareza e melhores condições de reinterpretá-lo.

De acordo com os autores, a sociedade é uma totalidade porque ela é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, ela é o complexo conformado pela “[...] articulação entre os complexos da arte, da economia, da política, das ideias etc. O ser em geral pode igualmente ser percebido como a articulação de todos os complexos específicos, a natureza inorgânica, a esfera da vida e a sociedade” (MEDEIROS; BONENTE. 2019, p. 11). Retomam os escritos de Marx para esclarecer o critério utilizado por ele, para distinguir as abstrações razoáveis das não razoáveis. Para isso, é necessário o reconhecimento da unidade na diferença da sociedade complexa, ou seja, o reconhecimento na diferença dos objetos, relações e processos históricos diversos. “Somente quando as determinações comuns são percebidas

como o 'resíduo' que permanece definindo o objeto em meio ao seu processo de transformação histórica, a abstração desempenha um papel relevante para a correta representação científica da realidade" (MEDEIROS; BONENTE. 2019, p. 12). Nessa perspectiva, os enunciados dos estudantes são constituídos por essas múltiplas determinações sociais que compõem uma dada realidade complexa e o processo de análise ocorre na emergência das formas de consciência determinada pelo ser social. E justamente "[...] uma derivação da consciência a partir do ser social pressupõe um processo de abstração que é parte do ser" (SOHN-RETHEL, 1978, p. 18 *apud* MEDEIROS; BONENTE. 2019, p. 12).

Com esse olhar metodológico, os estudantes iniciaram o diálogo com a pesquisa ficando bem à vontade para fazer as escolhas das pessoas a quem fossem enviar os questionários aos quais elas responderiam. Porém, orientamos que escolhessem pessoas de classes sociais diferentes: uma de classe alta, uma de classe média e outra de classe popular. Alguns nos procuraram apresentando dificuldade de avaliar a que classe social as pessoas de suas relações familiares pertencem. Orientamos, então, que esses pedissem ajuda aos familiares e fizessem as suas escolhas mediante sua compreensão de classe social.

Essa reflexão inicial sobre o que constitui a diversidade social ante a perspectiva de uma sociedade desigual foi importante para a condução do olhar dos estudantes. Essa dificuldade em identificar essas diferentes classes apontou a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre a sociedade em que vivemos. Além do mais, dentro dessas classes, há sujeitos pobres, pretos, favelados, índios, sem-tetos, sem-terras, sem empregos. Além das privações materiais, há que se considerar o processo histórico de discriminação, de invisibilização, entre outros.

Treze estudantes realizaram a pesquisa.

Embora nossa orientação tenha sido que os estudantes escolhessem três pessoas de classes sociais diferentes, alguns estudantes não conseguiram três pessoas, e outros não conseguiram realizar a escolha das famílias pela categoria de classes sociais diferentes.

Ao todo foram entrevistadas 37 pessoas: 12 de classe alta, 15 de classe média e 10 de classe popular.

Mais adiante apresentamos o quadro com os enunciados das famílias, consideradas classe alta. Ao todo, foram 12 famílias dessa classe que se declararam e participaram do questionário. Como assinalado, o questionário consta de duas perguntas: a pergunta 1 indaga sobre quais os maiores desafios que você e sua família enfrentaram/enfrentam nestes tempos de pandemia; a pergunta 2 indaga sobre como a pandemia afetou ou tem afetado a realidade de sua família.

Os indivíduos que responderam aos questionários foram identificados pelas iniciais, a fim de não serem identificados.

Classe alta:

Quadro 8 – Enunciados da classe alta

1. QUAIS OS MAIORES DESAFIOS QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA ENFRENTARAM/VÊM ENFRENTANDO NESTES TEMPOS DE PANDEMIA?

Cinco famílias responderam que enfrentaram desafio financeiro:

MC, 54 anos, dona de casa: “O maior desafio foi enfrentar o desemprego do meu marido logo no início da pandemia. Seis meses depois, ele voltou a trabalhar, mas a economia está fechada e os rendimentos não voltaram a ser como antes. A pandemia afetou a minha realidade, sim. Tenho de administrar a casa com menos dinheiro”.

S, 50 anos, comerciante: “O trabalho sofreu alteração devido ao aumento de preço dos produtos e pela sua escassez. Isso acarretou em um desequilíbrio financeiro para a empresa”.

M: “eu trabalho menos e assim ganho menos”.

A, 63 anos, empresário: “O maior desafio está sendo manter o funcionamento da minha empresa, de manter os pagamentos das dívidas em dia, os salários dos funcionários, de manter o padrão de rendimento mensal de antes da pandemia, de conseguir arcar com as despesas da casa, de manter o mesmo padrão de vida”.

Duas famílias responderam que não enfrentaram nem vêm enfrentando problemas financeiros por causa da pandemia:

J, 62 anos, contador: “O financeiro não foi tão prejudicado por mais que a receita tenha diminuído. Conseguimos alguns financiamentos para pagar os salários dos funcionários”.

TL, 30 anos, tabeliã de registro: “Eu trabalho num serviço considerado essencial, então não podemos fechar. Reduzimos a carga horária. Então nós continuamos atendendo os serviços essenciais tais como registro de nascimento e óbito em regime de agendamento”.

Quatro famílias apontaram o trabalho home-office/estudo remoto como maior desafio:

VVS, 34 anos, engenheiro de produção: “O maior desafio profissional é aprender a trabalhar longe de todos de repente. Uma coisa que, apesar de estar funcionando, é bem mais demorada”.

S: “A nossa realidade mudou bastante. Meu marido está trabalhando de casa. Meu filho também tem feito as aulas da faculdade online. E estamos dividindo as tarefas de casa. Cada um tem a sua parte de trabalho doméstico para fazer”.

MC, 54 anos, dona de casa: “[...] tenho que administrar as rotinas domésticas e conforme os horários dos filhos já estão com aulas e trabalho online. Eles pouco saem de casa, mas têm muitos compromissos on-line”.

Uma família não apontou problemas financeiros nem o trabalho home office como um desafio:

G, 47 anos: “Estou bem, como trabalho dentro de casa, a minha vida não mudou muito”.

2. COMO A PANDEMIA AFETOU OU TEM AFETADO A REALIDADE DE SUA FAMÍLIA?

Sete famílias responderam que foram afetadas pela pandemia com o isolamento social, que lhes impossibilita estar com familiares e amigos e se divertirem; e algumas deixaram clara a preocupação em transmissão do vírus e uma aponta algumas decorrências do isolamento.

MC, 54 anos, dona de casa: “[...] estou longe e impossibilitada de ver minha mãe e meu pai”.

VVS, 34 anos, engenheiro de produção: “O maior desafio familiar é não ter contato com meus parentes, como tinha antes, e ficarmos preocupados de estarmos assintomáticos e, sem querer, passar o vírus para um ente tão querido. O que ele está sentindo mais falta é viajar para ver os parentes que estão longe e também conhecer lugares diferentes, mas entende que é para um bem maior e que tudo isso vai passar logo”.

M: “A pandemia me afetou diretamente. Quando a pandemia acabar eu quero me divertir”.

AC, 75 anos, aposentado: “O maior desafio é o afastamento dos familiares e amigos. Perdemos a mobilidade, ficamos restritos a nossa casa, perdemos clientes e criamos uma nova rotina”.

TL, 30 anos, tabeliã de registro: “[...] um dos maiores desafios com a pandemia foi com relação ao isolamento social”.

S, 50 anos, comerciante: “A vida familiar foi afetada pelo medo, causando ansiedade, incertezas e tristeza. O isolamento e distanciamento social está acarretando uma mudança nos hábitos. Deixamos de fazer lazer, ir à igreja, e isso ocasionou em obesidade”.

S: “O maior desafio que temos enfrentado durante a pandemia é não poder nos reunir com toda a família como a gente fazia antes. É que a família é muito grande. Então num almoço a gente junta fácil umas trinta pessoas. E nesse tipo de aglomeração está sendo desestimulada, e até proibida [...] Além desses desafios, a gente não tem mais visto nem saído com amigos. Ficamos muito em casa. A nossa casa, graças a Deus, é muito confortável e gostamos de ficar por aqui, mas ver amigos, conversar pessoalmente e sentarmos numa mesa de restaurante está fazendo falta”.

Três famílias até veem alguma vantagem no isolamento ou tiram alguma vantagem dele:

MC, 54 anos, dona de casa: “A convivência maior com o marido e filhos é maravilhosa, pois não temos conflitos sérios em casa. Muitas vezes nos divertimos zoando sadicamente uns com os outros”.

M: “A vantagem da pandemia é que agora eu tenho mais tempo com minha família e posso ver um filme com meus filhos”.

J, 62 anos, contador: “Como estamos mais reclusos, estamos estudando coisas de nosso trabalho”.

AC, 75 anos, aposentado: “[...] criamos uma nova rotina, fazendo nossos exercícios físicos em casa, aproveitando o tempo para participar de treinamentos, procurando manter a cabeça ocupada com coisas boas”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As famílias destacaram as seguintes questões desafiadoras, provocadas pela consequência da pandemia:

- O desemprego do meu marido, mas seis meses depois, ele voltou a trabalhar, mas os rendimentos não voltaram a ser como antes;
- Administrar a casa com menos dinheiro; desequilíbrio financeiro na empresa; Trabalho menos e assim ganho menos;
- Manter o funcionamento da minha empresa, de manter os pagamentos das dívidas em dia, os salários dos funcionários;
- Manter o padrão de rendimento mensal de antes da pandemia, de conseguir arcar com as despesas da casa, de manter o mesmo padrão de vida; não enfrentaram nem vêm enfrentando problemas financeiros por causa da pandemia;
- O financeiro não foi tão prejudicado por mais que a receita tenha diminuído;
- Conseguimos financiamentos para pagar os salários dos funcionários;
- O trabalho *home office*/estudo remoto;
- Trabalhar longe de todos de repente;
- Meu marido está trabalhando de casa. Meu filho também tem feito as aulas da faculdade online;
- Estamos dividindo as tarefas e cada um tem a sua parte de trabalho doméstico para fazer;
- Administrar as rotinas domésticas e conforme os horários dos filhos já estão com aulas e trabalho online;
- Trabalho dentro de casa, a minha vida não mudou muito.

Além dos desafios apontados, essas famílias se dizem afetadas pela pandemia pelas seguintes questões:

- O isolamento social, impossibilidade de visitar a família;
- Não ter contato com meus parentes;
- Viajar para ver os parentes que estão longe e também conhecer lugares

diferentes;

- Quando a pandemia acabar, eu quero me divertir;
- O afastamento dos familiares e amigos;
- Perdemos a mobilidade, ficamos restritos a nossa casa, perdemos clientes e criamos uma nova rotina;
- O medo, causando ansiedade, incertezas e tristeza;
- O isolamento e distanciamento social está acarretando uma mudança nos hábitos;
- Falta de fazer lazer, ir à igreja, e isso ocasionou em obesidade. Não poder nos reunir com toda a família como a gente fazia gente fazia antes;
- Não e nem sair mais com amigos. A nossa casa, graças a Deus, é muito confortável e gostamos de ficar por aqui, mas ver amigos, conversar pessoalmente e sentarmos numa mesa de restaurante está fazendo falta;
- A convivência maior com o marido e filhos é maravilhosa;
- A vantagem da pandemia é que agora eu tenho mais tempo com minha família e posso ver um filme com meus filhos. Criamos uma nova rotina, fazendo nossos exercícios físicos em casa, aproveitando o tempo para participar de treinamentos, procurando manter a cabeça ocupada com coisas boas.

Em uma breve síntese, a respeito do maior desafio enfrentado pelas famílias durante a pandemia, seus enunciados apontam a diminuição de renda de quatro famílias, e para quatro famílias foi e está sendo o trabalho *home office* e/ou o estudo remoto.

Sobre como suas realidades foram afetadas com a pandemia, o isolamento e o distanciamento físico de familiares e amigos foram citados por sete famílias. Três nos pareceram resilientes porque lidam bem com o distanciamento e até tiram alguma vantagem disso.

Não nos surpreende que a maioria dessas famílias não aponte problemas financeiros como um desafio durante a pandemia, nem que a maioria das famílias aponte em seus enunciados terem sido afetadas pelo distanciamento físico e social.

A seguir, apresentamos o quadro 9 com os enunciados das famílias supostamente pertencentes à classe média. Das 37 pessoas pesquisadas pelos estudantes, 15 se declararam pertencentes à classe média.

Classe média:

Quadro 9 – Enunciados da classe média

1. QUAIS OS MAIORES DESAFIOS QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA ENFRENTARAM/VÊM ENFRENTANDO NESTES TEMPOS DE PANDEMIA?

Cinco famílias apresentam prejuízos nos estudos:

N, estudante: “A pandemia atrasou meu aprendizado, já que eu não me dou bem com aulas online”.

RIA, 59 anos, Servidor Público Federal: “(...) atraso da educação porque a escola não está funcionando de forma habitual”.

MMRA: “Meu filho também foi afetado. Além de ter ficado muito triste por não ter aula presencial, ele acha que o aprendizado piorou. Sentiu mais dificuldade”.

RKOP, 46 anos, professora: “Tendo que administrar a rotina da casa com a agenda escolar e ainda alguns acontecimentos que atrapalham o desenvolvimento da aula, desenvolvimento esse que mesmo sem nenhum acontecimento já não é o mesmo do ensino presencial”.

C, 41 anos, radialista: “Para as crianças, está sendo pior por elas não poderem interagir pessoalmente com outras crianças, de não estar presente na escola, o estudo online não é a mesma coisa que o presencial, e com isso tido o desafio maior é fazer com que as crianças não fiquem entediadas, paradas”.

Três famílias dizem ter enfrentado problemas financeiros:

FFB, 38 anos, professora: “Outro desafio tem sido a questão econômica, o fato de estar desempregada sem ter uma renda. A pandemia dificulta a busca por empregos e faz com que ela venha a buscar alternativas diferentes, o que é o caso de muitos”.

MMRA: “O maior desafio pelo qual estou passando é o financeiro, pois sou profissional liberal da estética. O número de clientes caiu assustadoramente. Assim não tenho renda. Isso afetou diretamente a minha família, pois não tenho dinheiro para ir ao supermercado, pagar as contas com tranquilidade”.

F, 25 anos, estudante universitária: “Os maiores desafios são os financeiros e os mentais. A pandemia agravou problemas financeiros com os cortes de salários e o aumento dos insumos básicos, fazendo com que mudássemos nossos hábitos e luxos para garantir o funcionamento básico da casa”.

Três famílias não enfrentaram nem estão enfrentando problemas financeiros:

AD, 42 anos, comerciante e dona de casa: “As dificuldades que estamos tendo são poucas: o horário de trabalho e funcionamento da loja foram reduzidos e é difícil ver tantas pessoas e vizinhos doentes. Não estamos tendo tantos problemas porque temos uma boa estrutura”.

L, 64 anos, advogada: “Não fiquei mais tempo em casa, continuei trabalhando por ser meu serviço essencial”.

R, 41 anos, motorista: “Meu serviço é essencial, então não pude parar”.

2 COMO A PANDEMIA AFETOU OU TEM AFETADO A REALIDADE DE SUA FAMÍLIA?

Seis famílias responderam que o mais afetado foram as relações sociais com familiares e/ou amigos, e/ou o lazer:

C, 41 anos, radialista: “O maior desafio é o fato do distanciamento, de não poder sair com as crianças para visitar os familiares, de ver os amigos”.

N, estudante: “[...] atrapalhou na minha vida social, levando em conta que deixei de ver pessoas e fazer coisas que se não estivéssemos em uma pandemia eu iria fazer”.

L, 64, advogada: “Está muito triste por não poder visitar sua família”.

C, 49 anos, servidora pública municipal: “Tive grande preocupação em manter a saúde física e mental minha e dos meus filhos diante dessa nova maneira de viver e também não deixar que a afetividade entre meus filhos e amigos fosse afetada pelo distanciamento social por não poder abraçar, beijar e dar um simples aperto de mãos”.

AA: “A maior desvantagem é que o lazer está limitado”.

RL, 58 anos, inspetor escolar: “A pandemia me distanciou de muitos que eu amo, muitos como meus netos, filhas e genros. O distanciamento social também não me permitiu participar de reuniões religiosas. O maior desafio é o distanciamento, a falta de abraço”.

Uma família declarou ser o maior desafio o trabalho *home office/remoto*:

RKOP, 46 anos, professora: “O maior desafio é que estamos todos trabalhando em home office, o marido no escritório, a filha tendo aula no quarto e eu da sala dando aula. [...] Tive que aprender a ver Youtuber, mexer com tecnologia, dar a cara à tapa e acima de tudo, passar conhecimento por uma tela”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Sintetizando as questões apontadas como desafios que tiveram que enfrentar:

- o atraso no aprendizado escolar; atraso da educação;
- por não ter aula presencial, ele acha que o aprendizado piorou;
- [o ensino] não é o mesmo do ensino presencial;
- crianças entediadas, paradas em casa;
- desemprego;
- perda de clientes dos profissionais autônomos;
- cortes nos salários;
- aumento dos insumos básicos, fazendo com que mudássemos nossos hábitos e luxos para garantir o funcionamento básico da casa;
- somente uma família disse que não está tendo tantos problemas porque tem uma boa estrutura material.

Essas mesmas famílias apontam as questões que mais as afetaram:

- as relações sociais com familiares e/ou amigos;
- o fato do distanciamento, de não poder sair com as crianças;
- não poder visitar as famílias; manter a saúde física e mental minha e dos meus filhos.

Em uma breve síntese: cinco famílias apresentaram a preocupação com os estudos dos seus filhos como o grande desafio que enfrentaram e enfrentam por causa da pandemia. Apenas três declararam serem os problemas financeiros o grande desafio, e três disseram não terem enfrentado problemas financeiros. Então, nove famílias nem citaram o financeiro.

Cinco famílias de classe média citam terem tido suas realidades afetadas pelo distanciamento físico, logo sofreram com o distanciamento físico de familiares e amigos. Isso, então, parece ser o que mais afetou as famílias de classe média.

Ficamos surpresos sim com a pequena quantidade de famílias que enfrentaram o desafio financeiro nesta pandemia. Embora não seja a maioria, esperávamos que citassem preocupação com a educação, segundo eles, prejudicada com a pandemia.

Por fim, apresentamos o quadro 10 com os enunciados das famílias que se declararam pertencentes à classe popular. Das 37 pessoas pesquisadas pelos estudantes, 15 se declararam pertencentes à classe média.

Classe popular:

Quadro 10 – Enunciados da classe alta

1. QUAIS OS MAIORES DESAFIOS QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA ENFRENTARAM/VÊM ENFRENTANDO NESTES TEMPOS DE PANDEMIA?

Nove famílias dizem ter enfrentado dificuldades financeiras:

CRD, 43 anos, técnico de ar condicionado e geladeira: “Na parte profissional, como a renda de muita gente diminuiu, eu estou vendo o dinheiro circular muito menos, as ferramentas e materiais ficaram mais caros”.

AFS, 53 anos, consultor: “Minhas finanças foram abaladas devido a redução do ritmo de trabalho, e tive até um certo peso psicológico devido aos compromissos que não puderam ser honrados, devido a todas as alterações impostas por essas realidades”.

GLS, 46 anos, consultora: “A pandemia afetou nossa renda porque somos autônomos”.

JSS, 40 anos, porteiro: “O maior desafio tem sido a questão econômica, pois minha esposa está desempregada por causa da pandemia, diminuindo a renda familiar. (...) Esta realidade tem sido dura para mim por causa da falta de dinheiro”.

LCT, 65 anos, zeladora: “[...] ver tudo aumentando o preço e ter ficado sem emprego é uma dificuldade”.

LS, diarista: “Sempre trabalhei com faxina e tinha trabalho todos os dias. Quando a pandemia começou, os patrões ainda mantiveram meu pagamento por algum tempo, mas depois a grande maioria desistiu. Alguns por achar caro e outros por medo da doença. Hoje estou desempregada, sem perspectiva, pego uma faxina ou outra, mas não dá para pagar as despesas. [...] Temos que sobreviver sozinhas. Vou aguentando. Me sinto como se estivesse presa. Sobrevivo com a caridade alheia e ajuda da escola com as cestas básicas. É muito difícil quando amanhece e você não tem nada a oferecer ao filho. No bairro ajudamos uns aos outros e vamos vivendo. Não está fácil pra ninguém”.

DB, 36 anos, cabeleireira: “Os maiores desafios que eu e minha família enfrentamos nesse tempo de pandemia foi o fato de sobrevivermos de comércio e sermos autônomos e os salões de beleza serem tidos como serviço não essencial. Eu sofri muito nessa pandemia e tive muitas perdas. Me tornei gestante e tive que parar de trabalhar, e isso agravou muito a situação do ganho escasso e, recentemente, tive de fechar o meu estabelecimento. Sabe, são momentos desesperadores na vida da gente, ficamos em casa, sem ganho”.

D, 59 anos, desempregada: “O fato de eu estar desempregada e não conseguir emprego por causa da pandemia está mais difícil. Os estudos dos meus netos, que moram comigo, está complicado, por não terem acesso a internet. Para se manter só com auxílio do governo e com bolsa família. Está muito complicado! As coisas só aumentam!”

AM, 34 anos, diarista: “O desemprego de meu marido, a suspensão das aulas da creche para meu filho. O maior desafio foi o aumento do transporte e da alimentação”

2 COMO A PANDEMIA AFETOU OU TEM AFETADO A REALIDADE DE SUA FAMÍLIA?

Oito famílias dizem ser o distanciamento físico social.

CRD, 43 anos, técnico de ar condicionado e geladeira: “Em relação à família, a gente não pode ficar indo na casa dos parentes como a gente podia antes”.

GLS, 46 anos, consultora: “De não poder visitar as pessoas que amamos, pai, mãe, irmão etc”.

JSS, 40 anos, porteiro: “A questão pessoal é por não poder sair com o filho e ter causado agitação nele. [...] e pela agitação do meu filho, que está sempre isolado em casa”.

LCT, 65 anos, zeladora: “Afastamento da família e das pessoas que gostamos, ter que se acostumar a ficar em casa [...] Tem também o medo de pessoas mal, de perder mais pessoas queridas, inclusive de ver pessoas queridas partir”.

LS, diarista: “Moro com meu filho e ele volta e meia quer que eu saia, mas tenho uma filha pequena, que é irmã dele”.

R, 54 anos, porteira: “O mais difícil foi ficar em casa mesmo Ficar sem ver a família. Ficar um tempo sem abraçar meus netos”.

GLS, 46 anos, consultora: “De não poder visitar as pessoas que amamos, pai, mãe, irmão etc. E o medo por não conhecer essa doença e por ser uma doença nova”.

D, 59 anos, desempregada: “[...] não podemos sair e ver os familiares e amigos, não podemos passear. As crianças não podem brincar em frente de casa, não podem ir ao parquinho; com isso, todo mundo fica estressado, está muito difícil”.

Duas famílias dizem ter sido prejudicada a educação:

CRD, 43 anos, técnico de ar condicionado e geladeira: “Em relação à educação e à escola, como você e o Talles estão na escola pública, a educação é mais prejudicada do que numa escola particular, porque ninguém esperava uma pandemia nem com um problema igual a vírus, e isso afeta muito o estudo e o aprendizado de vocês”.

JSS, 40 anos, porteiro: “[meu filho] me dando trabalho para estudar online, pois não está indo à escola”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As famílias destacaram as seguintes questões desafiadoras, provocadas pela consequência da pandemia:

- A renda de muita gente diminuiu, eu estou vendo o dinheiro circular muito menos, as ferramentas e materiais ficaram mais caros;
- “Minhas finanças foram abaladas devido a redução do ritmo de trabalho, e tive até um certo peso psicológico devido aos compromissos que não puderam ser honrados, devido a todas as alterações impostas por essas realidades;
- A pandemia afetou nossa renda porque somos autônomos;
- O maior desafio tem sido a questão econômica, pois minha esposa está desempregada por causa da pandemia, diminuindo a renda familiar. [...] Esta realidade tem sido dura para mim por causa da falta de dinheiro; ver tudo aumentando o preço e ter ficado sem emprego é uma dificuldade;
- Sempre trabalhei com faxina e tinha trabalho todos os dias. Quando a pandemia começou, os patrões ainda mantiveram meu pagamento por algum tempo, mas depois a grande maioria desistiu. Alguns por achar caro e outros por medo da doença. Hoje estou desempregada, sem perspectiva, pego uma faxina ou outra, mas não dá para pagar as despesas. [...] Temos que sobreviver sozinhas. Vou aguentando. Me sinto como se estivesse presa. Sobrevivo com a caridade alheia e ajuda da escola com as cestas básicas. É muito difícil quando amanhece e você não tem nada a oferecer ao filho. No bairro ajudamos uns aos outros e vamos vivendo. Não está fácil pra ninguém;

- Os maiores desafios que eu e minha família enfrentamos nesse tempo de pandemia foi o fato de sobrevivermos de comércio e sermos autônomos e os salões de beleza serem tidos como serviço não essencial. Eu sofri muito nessa pandemia e tive muitas perdas; me tornei gestante e tive que parar de trabalhar, e isso agravou muito a situação do ganho escasso e, recentemente, tive de fechar o meu estabelecimento. Sabe, são momentos desesperadores na vida da gente, ficamos em casa, sem ganho;
- O fato de eu estar desempregada e não conseguir emprego por causa da pandemia está mais difícil. Os estudos dos meus netos, que moram comigo, está complicado, por não terem acesso a internet. Para se manter só com auxílio do governo e com bolsa família. Está muito complicado! As coisas só aumentam! O desemprego de meu marido, a suspensão das aulas da creche para meu filho. O maior desafio foi o aumento do transporte e da alimentação.
- Além dos desafios apontados, essas famílias se dizem afetadas pela pandemia pelas seguintes questões:
 - Em relação à família, a gente não pode ficar indo na casa dos parentes como a gente podia antes;
 - De não poder visitar as pessoas que amamos, pai, mãe, irmão etc.;
 - A questão pessoal é por não poder sair com o filho e ter causado agitação nele. [...] e pela agitação do meu filho, que está sempre isolado em casa; Afastamento da família e das pessoas que gostamos, ter que se acostumar a ficar em casa [...] Tem também o medo de pessoas mal, de perder mais pessoas queridas, inclusive de ver pessoas queridas partir;
 - Moro com meu filho e ele volta e meia quer que eu saia, mas tenho uma filha pequena, que é irmã dele;
 - O mais difícil foi ficar em casa mesmo, ficar sem ver a família. Ficar um tempo sem abraçar meus netos;
 - De não poder visitar as pessoas que amamos, pai, mãe, irmão etc. E o medo por não conhecer essa doença e por ser uma doença nova; não podemos sair e ver os familiares e amigos, não podemos passear. As crianças não podem brincar em frente de casa, não podem ir ao parquinho;
 - Com isso, todo mundo fica estressado, está muito difícil;
 - Em relação à educação e à escola, como você e o Talles estão na escola

pública, a educação é mais prejudicada do que numa escola particular, porque ninguém esperava uma pandemia nem com um problema igual a vírus, e isso afeta muito o estudo e o aprendizado de vocês;

- [meu filho] me dando trabalho para estudar online, pois não está indo à escola.
- Em uma breve síntese, a respeito do maior desafio enfrentado pelas famílias durante a pandemia, seus enunciados sinalizam para nove famílias, das dez que responderam ao questionário e se declararam de classe popular, a diminuição de renda e o desemprego.

Sobre como suas realidades foram afetadas com a pandemia, o isolamento e o distanciamento físico de familiares e amigos foram citados por oito famílias.

Parece-nos que a quantidade de famílias que enfrentaram/enfrentam desafio financeiro vem ratificar a realidade observada nas realidades das famílias brasileiras. Observamos que a única pessoa que não citou o desafio financeiro foi a aposentada R.

Observamos, portanto, que os enunciados de pessoas de ambas as classes sociais mais favorecidas são bem parecidos, no entanto, quando se trata de enunciados, percebemos uma mudança das marcas das desigualdades sociais muito acentuadas, tais como: as pessoas desenvolvem atividades laborais de técnico de ar condicionado e geladeira, zeladora, diarista, cabeleireira, porteiro e consultora.

Também apenas entre os entrevistados da classe popular, pudemos encontrar quem se queixasse de perda de trabalho e renda durante a pandemia, dificuldade de empregar-se, e dependência de auxílio do governo, de bolsa família, de comunidade e cesta básica fornecida pela escola em que o filho está matriculado para alimentar-se. O porteiro JSS, 46 anos, disse que sua esposa está desempregada e por isso a “realidade tem sido dura” para ele. A zeladora LTC, 65 anos, disse ser uma dificuldade “ficar sem emprego”. D, 59 anos, desabafou e relatou que o maior desafio para ela é “estar desempregada” e está difícil conseguir emprego por causa da pandemia. A diarista LS desabafou: “Vou aguentando. Me sinto como se estivesse presa. Sobrevivo com a caridade alheia e ajuda da escola com as cestas

básicas. É muito difícil quando amanhece e você não tem nada a oferecer ao filho. No bairro ajudamos uns aos outros e vamos vivendo. Não está fácil pra ninguém”.

Nas outras classes, houve famílias afetadas financeiramente pela pandemia, mas não a ponto de perda total de renda. Da classe média, por exemplo, MMRA disse não ter dinheiro para pagar as contas *com tranquilidade* (grifo nosso).

Das nove pessoas da classe popular que responderam ao questionário e tiveram suas respostas na síntese do quadro acima, quatro foram afetadas pelo desemprego; duas pessoas, consultoras autônomas, perderam renda e uma delas, AFS, 53 anos, se queixou de não poder ter honrado seus compromissos e isso o abalou psicologicamente. O que não aconteceu, por exemplo, com A, 63 anos, empresário, do quadro da classe alta, que disse ter conseguido manter os pagamentos de dívidas em dia.

3.1 COMO OS ESTUDANTES SE POSICIONAM MEDIANTE OS DISCURSOS DOS OUTROS: OS ASPECTOS VALORATIVOS DOS ENUNCIADOS

Com o objetivo de identificar os sentidos socioideológicos atribuídos pelos estudantes aos enunciados das famílias entrevistadas, realizamos um encontro virtual pelo Google Meet, que foi gravado e depois transcrito por mim (APÊNDICE B).

Para analisar os sentidos socioideológicos atribuídos pelos estudantes às variadas realidades sociais e pandêmicas, recorreremos ao conceito de signo e sentidos em Bakhtin. Esse autor problematiza o sentido por afirmar que ele vai além da linguística e se amplia por abarcar, nesse mesmo campo, a linguagem verbal e o signo em geral (PONZIO, 2009). Assim para Ponzio,

O problema do sentido é parte de uma reflexão sobre a linguagem que não se limita à relação entre a língua, como código, e o discurso ou o texto. Também não se limita às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua ou entre os elementos de uma única comunicação, mas ocupa-se das relações dialógicas nos atos de palavras, nos textos, nos gêneros do discurso e nas linguagens (PONZIO, 2009, p. 90).

De acordo com esse autor, no campo dos sentidos, o signo, devido a sua característica plural, proporciona a intermediação semântica, com fluidez expressiva e pode ser adaptado a situações novas e diferentes. O signo não é algo estático que requer apenas uma identificação; ele estabelece uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma atitude responsiva. Nessa direção, analisaremos as palavras utilizadas pelos estudantes, tomadas neste estudo como signos, e queremos analisar os sentidos socioideológicos atribuídos a elas em seus enunciados.

Segundo Bakhtin e Volóchinov (2018b), a língua é concebida como signo ideológico e ele não pode ser compreendido descolado de sua base social.

O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sígnica.*

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 retrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, *o caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 93-94, grifo dos autores).

Desse modo, Bakhtin e seu Círculo nos dão pressupostos suficientes para que entendamos a palavra como material sígnico da consciência, que acompanha e comenta todo ato ideológico, “[...] presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 101).

A estudante Cora, de 13 anos, que cursa o 8º ano, iniciou o encontro com o seguinte enunciado:

O que mais me surpreendeu, mesmo sabendo que todas as pessoas têm as suas dificuldades em relação à pandemia, mas foi engraçado que até a visão dessas pessoas e a forma com que elas lidam com esses problemas é diferente. Por exemplo, eu lembro que a pessoa que eu entrevistei da classe alta, o problema maior foi o isolamento, ela não poder se encontrar com as outras pessoas. Já a classe baixa tem uma dificuldade de sobrevivência mesmo, entendeu?!

O enunciado de Cora imprime marca de subjetividade, sua palavra interior. Logo no início, ela se exprime com “me surpreendeu”. Nicole não esperava, o que nos parece óbvio, que duas pessoas de classes sociais opostas fossem afetadas pela pandemia de forma tão contrastante. Ao comentar a resposta da pessoa da classe baixa, depois de comentar a da classe alta, Nicole parece não ter acreditado que aquela precisasse sobreviver à pandemia, enquanto esta parece ter sido apenas privada da convivência social. Isso se revela com a pergunta retórica que faz aos seus interlocutores: “entendeu?!” Às contradições entre as respostas dos dois entrevistados por Nicole ela se refere usando ironicamente a palavra “engraçado”.

Nas enunciações da autora, o signo ideológico é um reflexo da realidade e parte material dessa realidade.

A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 97-98).

O estudante Ângelo, de 14 anos, cursando o 8^a ano, entrevistou duas pessoas de sua família. Uma delas é uma prima de sua mãe que ele chama de tia:

[...] ela falou que o problema dela não foi tão grande, que ela é de classe alta. Não teve problemas muito grandes, porque ela já trabalhava de casa e então não mudou muito pra ela, mas ela ficou triste com tantas pessoas morrendo e não poder sair de casa é bem ruim.

Esse estudante não trouxe a sua visão de mundo, resultado de sua escuta, porém ele se valeu da expressão classe alta, no sentido de que essa classe social está blindada socialmente de todos os efeitos maléficis, advindos de tal pandemia. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin e Volóchinov (2018b) em que onde há signo há também ideologia e, no signo ideológico, há sempre uma acentuação valorativa que reflete determinada realidade.

Mais uma pessoa entrevistada disse que não foi afetada, de forma abrupta, pela pandemia e sente pela restrição social, considerando esse problema tão grave quanto a morte de pessoas.

As duas citações acima destacam as mortes, porém, além das mortes, que consideramos uma grande tragédia, as mídias visibilizam, todo o tempo, as agruras das pessoas pobres devido à impossibilidade de não terem onde morar porque não podem mais pagar o aluguel, à falta de comida em casa e de trabalho e emprego, entre outros.

Isabel, estudante de 13 anos, cursando o 7º ano, acrescentou: “Da classe abastada entrevistei meu tio e ele falou com excesso de preocupação com o coronavírus, só isso”. E, ao indagar sobre o que ele achou da resposta de seu tio, ele respondeu: “Ele só falou da preocupação de pegar coronavírus e parar num hospital, ficar entubado, esses negócios”. A estudante não produziu uma resposta ante o enunciado de seu tio.

Percebemos nos enunciados de Ângelo e Isabel que os estudantes citam os discursos de seus entrevistados sem refletir sobre eles, diferentemente de Nicole.

Miguel, de 14 anos, cursando o 8º ano, comentou que entrevistou duas pessoas que ficaram desempregadas e tiveram de receber auxílio do governo. Provoquei-o perguntando o que ele achava disso, ao que me respondeu: “Praticamente nessa pandemia isso está sendo normal de acontecer”.

Ângelo, outro estudante, entrou no diálogo, mas que depressa interveio: “Normal não, né?!”.

A intervenção de Ângelo revela, em seu enunciado, sua reflexividade diante do que, muitas vezes, se acha de fazer parte de uma normalidade. Seu enunciado deixa claro que ele não julga normal as pessoas perderem seus empregos, seus meios de subsistência.

Nicole comentou que isso virou uma realidade, ao que Miguel concordou, e Ângelo acrescentou: “Muitas pessoas que trabalham em empresa, a empresa teve que fechar, então, tem que demitir todo mundo”.

Essa tensão que emergiu do diálogo em torno do que é normal ou não neste período de pandemia nos remete ao conceito de consciência. De acordo com Bakhtin e seu Círculo, a consciência só pode ser sociológica. Desse modo, criar situações discursivas em sala de aula possibilita a formação de consciências sociais, pois ela se “[...] forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 97).

Germano, 13 anos, cursando o 8º ano, quando tomou a palavra, comentou que a maior preocupação de um de seus parentes foi sobre a educação dos filhos: “[...] ele ficou mais preocupado com a educação deles do que com a própria sobrevivência. Achei isso um gesto muito bonito”.

O enunciado de Germano revela a concordância com o que seu tio disse; de estar mais preocupado com a educação dos filhos, que supostamente não estão tendo aulas presenciais por conta da suspensão delas em razão da pandemia da covid-19. O “Achei isso um gesto muito bonito” deixa clara a opinião de Álvaro a respeito do que valoriza mais: a educação, que chega a considerá-la mais importante que a sobrevivência.

Cora acrescentou:

O (Germano) falou sobre a preocupação com a educação. Aqui em casa, apesar de eu não ter entrevistado meus pais, a gente é de classe média, eu acho que o que mais está afetando eles é realmente essa falta de educação presencial, porque as dificuldades com o trabalho e com o resto das coisas já existia antes da pandemia. Então o que mais nos afetou aqui em casa foi a falta de educação presencial.

Os enunciados de Álvaro e Nicole tendem a transparecer que a classe média não sofreu impactos financeiros com a pandemia da covid-19. Ângelo ainda concluiu:

Aqui em casa também não mudou muita coisa porque minha mãe é recepcionista e meu pai é motorista, que são trabalhos essenciais. Não puderam trabalhar de home office, então eles tiveram que trabalhar normalmente. Mas que realmente tiveram que se adaptar com o novo normal de usar máscara, essas coisas assim, essa proteção toda

Buscamos, nesse círculo de diálogo, uma interação que desse visibilidade às diferentes manifestações discursivas e diferentes maneiras de ver e sentir o mundo em que vivem. É nessa dinâmica relacional que os signos assumem forma e conteúdo, que, segundo Bakhtin, conduzem o sentido para a materialização dos processos de comunicação. Nessa circunstância, esse autor privilegia a palavra como signo onipresente. Isso posto: “Em *cada palavra viva está contida uma avaliação social ativa*. Justamente ela transforma toda palavra-enunciado (isto é, todo discurso verbal concreto) em um ato social. Em todo enunciado, o homem ocupa uma *posição social ativa* (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 2017, p. 343, grifo dos autores). Assim, com essa base educacional dialógica, fundamentada na linguagem bakhtiniana, compreendemos que a produção de texto é um espaço de um dizer que revela posições sociais dos autores.

Conforme sinalizam os enunciados dos estudantes, eles possuem uma visão de mundo mediante a classe social a que eles pertencem ou pelo menos pensam que pertencem. Desse modo, o que mais sobressaiu foram as preocupações em contrair o vírus, com a educação escolar presencial, ou seja, a vida deveria seguir porque eles tinham pressa, enfim, eles possuíam as condições necessárias para se protegerem do vírus.

Diante das narrativas dos estudantes, algumas indagações levaram-nos a pensar sobre a educação desses jovens. Eles são estudantes de escolas públicas e pertencentes a um grupo seletivo denominado “altas habilidades” que veem o mundo de forma unilateral, ante a perspectiva social dominante.

Segundo a perspectiva filosófica de linguagem sobre a orientação dialógica da enunciação, os pontos de vista das pessoas relacionam-se com as suas

experiências de vida, suas visões de mundo e suas vivências sociais. Desse modo, no que pese às orientações dialógicas das enunciações dos estudantes, consideramos apropriada a seguinte reflexão do autor:

‘Minha ação está ruim?’ ‘De que ponto de vista?’ ‘Do meu, pessoal?’ Mas de onde extraí esse ponto de vista ‘pessoal’ se não dos pontos de vista daqueles com os quais fui educado, junto aos quais estudei, cujas ideias tenho lido nos jornais e tenho escutado em encontros e conferências? (BAKHTIN, 2013, p. 165).

Refletimos com o autor que, se esses estudantes refutam as opiniões do grupo social a que até então pertenciam ou achavam que pertenciam, é somente “[...] porque a ideologia de outro grupo social começou a dominar [a sua] consciência, preenchendo-a e obrigando-a a reconhecer a exatidão da realidade social objetiva que a gerou” (BAKHTIN, 2013, p. 165).

Dando continuidade ao propósito desta pesquisa, levamos para a sala de aula as três sínteses das entrevistas dos estudantes, nos três quadros, da página 47 a 57, com o recorte de classe social e inicialmente propomos um diálogo sobre os enunciados dos quadros entre os próprios estudantes. Como nesse dia havia apenas oito estudantes presentes, entre os quais dois estudantes de 9 anos cada um, um de 10 anos, dois com 13 anos e três com 14 anos, ressaltamos que, nesse grupo, há somente uma estudante que foi indicada com talento linguístico, os outros oito fazem suplementação na área da arte: desenho. Solicitamos que se reunissem em dois grupos para analisar as narrativas das pessoas e do lugar em que elas falavam, comparando os três quadros, observando: Nesse momento pandêmico, de acordo com o que os quadros apresentam, o que foi comum a todos; o que diferenciou? Pedi que escrevessem uma síntese da discussão entre eles. Como sabiam que faríamos uma discussão oral aberta depois de terem se reunido, escreveram essas sínteses em tópicos e foram realmente bastante sucintos. Transcrevo a seguir as sínteses na íntegra:

Quadro 11 – Sínteses dos estudantes

<p>Classe alta Problemas financeiros e familiares e escolares 3 gostaram pois ficam mais com a família</p>

Classe média

Problemas familiares e escolares
Nenhuma vantagem na pandemia

Classe popular

Problemas familiares, financeiros, escolares, com desemprego, perdas por covid e distanciamento físico e social.

Classe alta

Só algumas famílias enfrentam problemas financeiros, mas não foram graves.
O distanciamento: ficar longe de amigos e familiares.
Trabalho Home Office e estudos remotos.
Se queixam da falta de diversão.
Vantagens na pandemia.

Classe média

Só algumas famílias enfrentam problemas financeiros. Tem membro da família que perdeu o emprego.
Houveram famílias que reclamaram do distanciamento social e falta de lazer.
Muitas famílias reclamam dos prejuízos escolares por causa da suspensão das aulas presenciais.
Trabalho Home Office.

Classe baixa

Todas as famílias sofreram com problemas financeiros. Algumas até passaram necessidades.
Desemprego e dificuldade de arrumar emprego.
Nenhuma vantagem na pandemia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nem todos os estudantes se pronunciaram. Cora e Henrique, logo no início do debate, assumiram a liderança e a relatoria, um em cada grupo.

Depois de os estudantes terem discutido nesses dois grupos, reunimo-nos numa mesa-redonda em que representante de cada grupo leu as suas sínteses sobre as suas compreensões dos enunciados e, com base nessas leituras, realizamos uma roda de diálogo.

Esse debate foi gravado conforme a seguinte transcrição:

Quadro 12 – Diálogo dos estudantes

Cora, 14 anos: Eu reparei que houve bastante semelhança em relação a problemas financeiros, tanto a classe alta, quanto a média e a popular disseram que tiveram problemas em relação a isso. A única diferença é que a classe popular teve mais famílias com esses problemas, e a classe alta, obviamente, teve menos famílias com esse tipo de problema. Houve também muita reclamação em relação ao isolamento social, essa dificuldade de não poder mais viver em sociedade e tudo mais, foi uma coisa bem unânime também; e em relação a classe média e a baixa, que geralmente têm filhos que estudam na escola pública, também houve reclamação em relação a prejuízo, nas

escolas.

Israel: Prejuízo nos estudos, né!?

Cora, 14 anos: Nos estudos, é... Exatamente.

Eduarda, 13 anos: A mesma coisa.

Henrique, 14 anos: A mesma coisa, basicamente. Só quero dar uma observada: que a classe popular teve muito mais problemas que as outras duas. Em relação a questões familiares, financeiras, com perdas por covid e no convívio social.

Isabel, 13 anos: A classe alta teve problema, na maioria, que foi... a pessoa que mexe com... empreendedor, né!? Teve problemas que eu acho que os pedidos caíram, negócio de loja, e alguns não tinham infraestrutura suficiente para pagar os funcionários.

Israel: Isso surpreendeu vocês ou vocês já haviam observado isso no dia a dia, na realidade?

Cora, 14 anos: Foi só uma confirmação do que a gente está observando desde que a pandemia começou. Não teve nada de muito novo assim não.

Henrique, 14 anos: É isso. A única coisa nova mesmo foi mais os problemas financeiros da classe alta mesmo

Isabel, 13 anos: Se antes já tinha problemas financeiros, agora tem mais, né!? porque muita gente perdeu o emprego...

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os estudantes apontaram as seguintes análises dos enunciados das pessoas que responderam ao questionário, escritos nos três quadros; um da classe alta, um da classe média e um da classe popular:

“Eu reparei que houve bastante semelhança em relação a problemas financeiros, tanto a classe alta, quanto a média e a popular disseram que tiveram problemas em relação a isso. A única diferença é que a classe popular teve mais famílias com esses problemas, e a classe alta, obviamente, teve menos famílias com esse tipo de problema. Houve também muita reclamação em relação ao isolamento social, essa dificuldade de não poder mais viver em sociedade e tudo mais, foi uma coisa bem unânime também; e em relação a classe média e a baixa, que geralmente têm filhos que estudam na escola pública, também houve reclamação em relação a prejuízo na escola [...] Nos estudos, é... Exatamente.”

“A mesma coisa, basicamente. Só quero dar uma observada: que a classe popular teve muito mais problemas que as outras duas. Em relação a questões familiares, financeiras, com perdas por covid e no convívio social.”

“A classe alta teve problema, na maioria, que foi... a pessoa que mexe com... empreendedor, né!? Teve problemas que eu acho que os pedidos caíram, negócio de loja, e alguns não tinham infraestrutura suficiente para pagar os funcionários.”

“Foi só uma confirmação do que a gente está observando desde que a pandemia começou. Não teve nada de muito novo assim não.”

“A única coisa nova mesmo foi mais os problemas financeiros da classe alta mesmo.”

“Se antes já tinha problemas financeiros, agora tem mais, né!? porque muita gente perdeu o emprego...”

Os estudantes, após a análise dos quadros, concluíram que todas as classes sociais tiveram problemas financeiros, porém em dimensões diferentes. Cora observou que os problemas financeiros atingiram mais famílias de classe popular que de classe alta e usou a palavra “obviamente” para concluir seu período; Eduarda concordou: “A mesma coisa”; Henrique disse que basicamente sua análise é como a de Nicole, fazendo a observação de que percebeu que, na classe popular, houve mais problemas que nas classes média e alta. E acrescentou as perdas por covid aos problemas citados por Nicole, referindo-se às mortes.

Isabel ressaltou que os problemas financeiros da classe alta são de outra ordem e disse que os empreendedores, referindo-se aos empresários que responderam ao questionário e se queixaram de não ter estrutura o suficiente para pagar aos funcionários. A estudante observou que a classe popular “[...] *já tinha problemas financeiros, agora tem mais*” e apontou a perda de emprego por muita gente como fator responsável pelos problemas financeiros causados pela falta de renda.

Cora finalizou que apenas foi uma confirmação do que viemos observando desde o início da pandemia, referindo-se à maneira pela qual ela atingiu a todas as classes sociais, mas de forma diferente. Henrique ficou surpreso de como a pandemia causou problemas financeiros na classe alta. Os estudantes perceberam que a

pandemia não tem um público-alvo, mas atingiu a todos, não da mesma forma. A classe alta sofreu menos impactos; a classe média, mais do que a classe alta; e a classe popular, bem mais que as outras duas: “[...] a classe popular teve muito mais problemas que as outras duas [...]”, segundo Henrique. Esses enunciados produzidos pelos estudantes deixaram claro que estes refletem suas realidades e as realidades das diferentes classes sociais e percebem as desigualdades sociais e como essas desigualdades incidem sobre os impactos da realidade e como foi essa pandemia. A pandemia atingiu a todos, mas não igualmente.

Na sequência, propomos uma produção de texto escrito e individual. Essa atividade consta no próximo capítulo, subitem 4.2.

4 O TEXTO COMO ESPAÇO ENUNCIATIVO DOS SUJEITOS: A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

A prática de produção de textos orais, escritos, imagéticos e híbridos mediante uma relação dialética dos sujeitos com suas realidades que estão em nossas aulas de língua portuguesa foi o ponto de partida deste trabalho, porque sempre observei, na condição de professor de produção de textos, que o material didático traz aulas já planejadas que nem sempre são pensadas desde a realidade concreta dos educandos. Muitos deles produzem textos com linguagens sem sentido, apenas para satisfazer uma exigência acadêmica em que provem domínio da modalidade-padrão da língua materna. Os textos produzidos, muitas vezes, são apenas para cumprir uma exigência para a obtenção de nota e aprovação.

Geralmente os aspectos gramaticais se sobrepõem aos aspectos mais relevantes no uso da linguagem, que devem ser o de utilizá-la para o desenvolvimento da observação da realidade, a reflexão sobre ela, a dialética e a produção de enunciados concretos que sejam produzidos de forma original, imprimindo os contextos sociais, históricos e culturais dos sujeitos. O domínio da gramática é puramente para o usuário da linguagem fazer suas escolhas e se manifestarem de uma ou outra forma. Nessa perspectiva, Bakhtin (2013, p. 24-25) esclarece:

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas as formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. No estudo de alguns aspectos de sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comunicativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical.

De acordo com esse autor, o conteúdo das aulas de língua portuguesa não se reduz à *gramática pura*, ou seja, ensinada isoladamente dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, porque, se assim for, a gramática passará a ter um fim em si mesma, passando de um conteúdo não apenas da escola, mas também da vida (BAKHTIN, 2013).

Este capítulo contém análise de produções de enunciados concretos de estudantes da rede municipal de ensino de Vitória-ES, atendidos em uma SRM para AH/SD, participantes desta pesquisa. Não nos ativemos a questões gramaticais. Nosso foco foi a percepção de como esses sujeitos utilizam a linguagem para perceber suas realidades concretas e refletir sobre elas, a fim de, se possível e se assim quiserem, pensar em possibilidades de transformá-las. Deixamos os estudantes bem à vontade para opção dos gêneros discursivos que pudessem atendê-los melhor, para se expressarem e produzirem seus enunciados.

Ao seguirmos essa perspectiva discursiva dialógica do ensino-aprendizagem da língua, partimos do real imediato que foram as pesquisas realizadas pelos estudantes em suas comunidades de origem.

Essa pesquisa feita por eles indagou três pessoas, supostamente de classes sociofinanceiras distintas. Dizemos supostamente porque a escolha dessas pessoas seria feita com base no que os estudantes compreendessem como desigualdade social. Sugerimos que escolhessem de suas relações uma pessoa de classe desprivilegiada, uma de classe confortável e uma de classe abastada e fizessem as seguintes indagações: Como está sendo essa sua realidade? E das pessoas que você conhece? A atividade consiste em você fazer uma pesquisa com três pessoas de condições sociofinanceiras diferentes: uma de classe desprivilegiada, uma de classe média e uma de classe abastada. Você fará a seguinte pergunta a elas: Quais os maiores desafios que você e sua família enfrentaram/vêm enfrentando nestes tempos de pandemia? Como a pandemia afetou e tem afetado sua realidade?

No retorno à aula, com a pesquisa feita, realizamos um diálogo que possibilitou a discussão sobre cada questão que cada estudante ressaltou como significativa para eles, ante os impactos que a pandemia vem causando em diferentes contextos e condições sociais das pessoas.

Concordamos com o Círculo de Bakhtin, o qual defende que os sujeitos são capazes de refletir sobre os discursos alheios e produzir seus enunciados, pois, nesse processo de interação verbal, muitos foram os textos produzidos oralmente, com

diferentes sentidos e estilos. Nesse momento, percebemos que os estudantes entraram em contato com uma diversidade de gêneros discursivos que lhes possibilitaram a escolha de um deles, para fazer as suas enunciações por escrito. “E, ironicamente, fora da interação, é quase impossível reconhecer que em grande medida é por meio dos processos de citação e referência às palavras dos outros que organizamos e estruturamos nossos enunciados” (BRAIT, 2016, p. 119).

Bakhtin e Volóchinov (2018 b) trazem conceitos como o de linguagem, ideologia e subjetividade, importantes para os estudos da filosofia marxista e fundamentais para o materialismo histórico-dialético, ou seja, para a filosofia da práxis.

Marx, ao reportar-se ao papel da linguagem, enfatiza sua importância em relação à função que ela desempenha nas relações de troca, nas esferas de evolução da produção econômica, sem no entanto investigar seu funcionamento desde a ótica concretamente dialética (BRAIT, 2016, p. 107).

De acordo com a concepção de linguagem assumida neste estudo, o texto é de natureza dialógica por princípio. Bakhtin, ao ensinar a língua, baseia-se na materialidade linguística, cuja metodologia parte dos contextos concretos e vivenciais em que o enunciado é produzido “[...] para chegar às relações dialógicas, à dramatização de diferentes pontos de vista, efeitos estilísticos, vozes sociais e individuais” (BAKHTIN, 2013, p. 114).

Essa concepção de linguagem justifica o nosso ponto de partida que trata de estratégias subjetivas por parte dos estudantes, para que eles pudessem demarcar linguisticamente uma multiplicidade de vozes e de consciências que se mantêm equivalentes entre si no discurso.

Partimos, então, dos enunciados citados por outros, para que os participantes desta pesquisa refletissem dialeticamente esses enunciados porque, conforme disse Bakhtin, “[...] a relevância da palavra citada do outro é tão grande em nossas vidas que mais da metade de nossas palavras vem do outro, de referência a ele, da ressonância de sua voz, da citação de sua palavra” (BRAIT, 2016, p. 133).

Como dito, este estudo propõe a construção de uma práxis discursiva de produção de texto embasada na filosofia bakhtiniana de linguagem com alunos identificados com altas habilidades do ensino fundamental de escolas públicas de Vitória-ES e teve, como modo de produção, o contexto atual de pandemia causada pela covid-19, cuja problemática são as principais contradições sociais evidenciadas nesse período pandêmico e os sentidos socioideológicos que os estudantes atribuem a essas contradições em seus enunciados (orais, escritos, imagéticos e híbridos).

Para analisarmos os sentidos socioideológicos atribuídos pelos estudantes às variadas realidades pandêmicas, recorreremos ao conceito de signo e sentidos em Bakhtin. Esse autor problematiza o sentido por afirmar que ele vai além da linguística e se amplia por abarcar, nesse mesmo campo, a linguagem verbal e o signo em geral (PONZIO, 2012). Assim para Bakhtin, “O problema do sentido é parte de uma reflexão sobre a linguagem que não se limita à relação entre a língua, como código, e o discurso ou o texto. Também não se limita às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua [...]” (PONZIO, 2012, p. 90), tampouco entre os elementos de uma única comunicação, mas ocupa-se do diálogo que se realiza nos atos das falas.

4.1 PRIMEIRA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

Propusemos aos estudantes, após essa primeira roda de diálogos sobre as respostas dos questionários que fizeram, a produção de um texto escrito em que eles se posicionassem a respeito dos desafios enfrentados por eles e famílias e os impactos da pandemia em suas realidades e de suas famílias. Assim, propusemos o seguinte tema:

Quais os maiores desafios que você e sua família enfrentaram/vêm enfrentando nestes tempos de pandemia? Como a pandemia afetou e tem afetado sua realidade?

Analisamos os textos produzidos pelos estudantes do ponto de vista gramatical, sem considerar a gramática normativa em seu rigor, mas não deixamos de pontuar alguns desvios que posteriormente serão trabalhados com os estudantes de forma

dialógica. Fizemos essa opção porque os textos produzidos são de crianças e adolescentes que variam de 9 a 15 anos, de diferentes etapas de escolarização, e porque concordamos com Brait (2016), quando declara que,

[...] para Bakhtin/Voloshinov, a língua está em permanente processo de transformação, de tal modo que, sob um ponto de vista objetivo, a língua, se vista como sistema sincrônico constituído de normas rígidas e soberanamente estáveis, não se passa de uma ‘ficção’ (BRAIT, 2016, p. 105).

Desse modo, o ensino da gramática, isolado das práticas sociais da linguagem, não corresponde à total realidade da língua, além de não contribuir significativamente com a apropriação do estudante.

A realidade da palavra, como a de qualquer signo, está localizada entre os indivíduos e é produzida por meio de organismo individual, sem a ajuda de quaisquer instrumentos e sem nenhum material extracorporal. Isso determinou o fato de que *a palavra se tornou material sógnico da vida interior: a consciência* (discurso interior) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 100, grifo dos autores).

Quando os autores discutem a comunicação como realidade fundamental da língua, eles estão se afirmando que o eu só existe em relação ao outro, e não para o outro.

No texto a seguir, a estudante Ana, de 14 anos, cursando o 9º ano, escreve, de forma bastante sucinta, apenas um parágrafo no qual deixa claro que os desafios na pandemia são o prejuízo escolar com a aprendizagem, causado pela suspensão das aulas presenciais, o distanciamento físico imposto pela pandemia e o receio de ser infectado pelo vírus.

Ana atribui a dificuldade que enfrentou em seu processo de aprendizagem à suspensão das aulas presenciais. Percebemos, em respostas às pesquisas feitas pelos estudantes, queixas semelhantes. A linguagem permite que haja a interação entre os homens e aprendamos uns com os outros. No momento em que não é possível a interação por meio da linguagem, perdemos a interlocução, a interação com o contexto, conforme salienta Brait (2013).

A dificuldade no aprendizado por causa da suspensão das aulas presenciais, a saudade de parentes e amigos que não podemos ver e a preocupação e medo de ser infectado pela covid-19.

No enunciado de Ana, ela manifesta sua consciência de como a pandemia afetou sua aprendizagem, seu convívio com parentes e amigos, o medo e a preocupação de ser infectada pelo vírus. Embora com poucas palavras, Maria não deixa de usar a palavra e faz seu discurso interior (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b).

O período composto escrito por Ana contém apenas dois desvios da norma culta de língua portuguesa, a saber: a ausência de vírgula depois de “ver” e ausência do artigo “o” antes de “medo”, mas essas ausências não comprometem o enunciado. É muito comum a dificuldade com a pontuação, principalmente nesses casos com sequências de termos ligados pela conjunção “e” e em casos de paralelismo. Nesse caso, temos artigo feminino antes de “preocupação” e a ausência do artigo antes de “medo”, o que leva a subentender que seria o mesmo artigo feminino atendente a “preocupação”, mas “medo” é um substantivo masculino; logo, há necessidade de escrever o artigo masculino “o”.

Já o estudante Ricardo, de 10 anos, cursando o 4º ano, desenvolve mais suas ideias e divide o texto em dois parágrafos: no primeiro, ele descreve como a pandemia afetou a ele e sua família. Ele diz que a rotina da família mudou e compara os tempos anteriores da pandemia com os de agora, durante a pandemia; no segundo, ele mantém a comparação, mas agora citando atividades de seu universo infantil, e ainda aponta, de forma resiliente, algo positivo na pandemia: “eu adquiri conhecimentos que antes eu não imaginava que iria aprender”.

Ricardo estabelece um diálogo com dois momentos de sua vida: antes da pandemia com o agora, durante a pandemia. Com os marcadores de tempo “antes, nesse tempo, antigamente, agora, durante a pandemia”, o estudante reflete sua realidade, contrastando elementos destes tempos com os elementos da “[...] existência integrados anteriormente, mas entra em embate com eles, reavaliando-os, alterando seu lugar na unidade do horizonte valorativo. Essa formação dialética se reflete na

constituição dos sentidos linguísticos” (BAKHTIN apud BRAIT, 2013, p. 238). Vamos ao texto de Ricardo:

Os horários. Antes, minha mãe e meu pai iam para o trabalho, mas antes nos levavam para a escola quando a gente voltava, iamos almoçar e minha mãe voltava para o trabalho. Nesse tempo eu aproveitava e fazia os meus jogos. Agora, minha mãe trabalha no online, e eu só posso usar o computador a noite, sem contar que na maioria dos dias, eu tenho aula a noite.

Antigamente, eu de fato amava sair correndo e brincando. Mas durante a pandemia eu não faço mais isso, eu fiquei mais quieto durante a pandemia. E durante a pandemia, eu adquiri conhecimentos que antes eu não imaginava que iria aprender.

Esse estudante lamenta, em seu texto, a mudança de sua rotina, demonstrando ter havido perdas importantes nessa mudança, como ter que dividir o computador com a sua mãe por causa do trabalho *on-line*. Ele usa a expressão *antigamente*, não como algo para além de seu tempo, mas para a demarcação temporal, ou seja, o divisor de águas: sua vida antes e ao longo da pandemia.

No dizer retórico do estudante, evidencia uma consciência solitária que se converte em arena de luta que se entrelaça às vozes dos outros. O fato de ser levado à escola pelo pai, o almoço em família, a mãe que ocupa o computador impedindo-o de fazer seu jogo, não mais correr e brincar como antes são ocorrências de ideias refletidas em seu texto, cujo diálogo não é menos tenso com interlocutores ausentes (mãe, pai, amigos). Nesse diálogo, ele tenta resolver sua ideia de forma positiva por assim afirmar: “[...] durante a pandemia, eu adquiri conhecimentos que antes eu não imaginava que iria aprender” (ESTUDANTE RICARDO, 2021). Com base em Bakhtin (2003), é possível dizer que a voz do outro está presente na fala cotidiana do estudante, ou seja, no seu dizer retórico.

Embora Ricardo seja do 4º ano, seu texto não traz nenhum desvio da língua culta que comprometa o entendimento de seu enunciado. Na segunda linha, faltou: um

sinal de pontuação entre “escola” e “quando”, acento no “i” do verbo “iamos” e crase antes de “noite” nas duas últimas linhas do primeiro parágrafo.

No segundo parágrafo, faltam vírgulas antes e depois de “de fato”, e faltou coesão com a repetição da palavra “pandemia”.

A estudante Cora, de 14 anos, cursando o 8º ano, desenvolve seu texto em 15 parágrafos com pouquíssimos desvios da norma culta de língua; na verdade, dois: a ortografia de “cohabitar” ao invés de “coabitar”; no segundo parágrafo, o uso do pronome reto “ela” na função de complemento verbal, no lugar de “a”. Esses dois equívocos também não comprometeram o enunciado da estudante-autora. Seu texto é coerente, coeso e tem marcas da linguagem muito utilizada pelos adolescentes como “Spoiler”, no décimo parágrafo, que tem o sentido de antecipar uma informação, e “RS”, no penúltimo parágrafo, para “risos”, quando ela usa “gaiolinha” para se referir a sua casa, mais no sentido de espaço de confinamento. Ela usa, de forma lírica, essa metáfora e utiliza o diminutivo denotando carinho e afetividade.

Toda essa questão pandêmica foi uma surpresa. Não só para família, mas para a humanidade em geral.

Acho que o que mais mudou na vida da minha família e que se tornou um desafio pelo qual conseguimos “passar por cima”, foi o fato de termos que conviver quase vinte quatro horas por dia, sete dias na semana! Coisa que não acontecia no momento pré pandemia por conta dos estudos da minha irmã/meus estudos e os trabalhos de nossos pais.

No primeiro momento foi como juntar quatro animais de espécies distintas dentro de uma pequena gaiola. Então vocês já imaginam o caos que foi. Principalmente porque não sabíamos cohabitar em família, e até aquele momento, não precisávamos.

Todo esse desafio foi, com o tempo, se tornando motivo de gratidão. Essa “gaiolinha” onde nos puseram foi essencial para nos conhecermos mais, o que,

sinceramente, me fez perceber que eu mal conhecia a família que tenho. Foi só na pandemia que eu aprendi que o “Aparecida” no nome da mamãe era parte de um nome composto e não um sobrenome!

Finalmente, hoje, quase dois anos depois de tudo isso começar, aprendemos a compartilhar nossas rotinas de espécies distintas dentro da mesma gaiolinha, o que nos deixou cada vez mais próximos, cada vez mais família.

Agora já sobre mim, o caos durou um pouco mais. Eu arriscaria dizer que ele nunca foi embora, apenas aprendeu a se comportar dentro de mim.

Minha história com a pandemia foi engraçada. Era uma menina de doze anos. Se eu falasse “uma menina como qualquer outra” seria muita modéstia. Até porque, sempre dei um jeito de me destacar dentro da minha realidade, apenas aprimorei ela com o tempo.

Mas apesar do destaque, ainda era adolescente. Tinha diversas inseguranças, autoestima baixa, falta de preocupação com o futuro e a lista vai só se alongando...

A quarentena me fez perder a maior parte desse conforto. A começar pelas “amizades”, que hoje se passam de três é um milagre. Tudo isso me obrigou a não fechar os olhos ao passar por um espelho, era mais do que uma questão física. Era hora de descobrir quem eu era.

Spoiler: eu ainda não descobri.

Apesar da meta não ter sido por inteiro cumprida, eu tive muito mais tempo para me cuidar e entender o valor da própria companhia, e a da família. Aprendi novas receitas, comecei a trabalhar contra o sedentarismo, dei altas risadas dançando sozinha e pude voltar a praticar uma das minhas maiores paixões: A leitura!

Voltei a levar a escrita a sério, passei por transição capilar, retornei para minhas crenças.... e mais uma vez a lista se alonga!

Se uma frase metafórica pudesse representar minha passagem pela pandemia, seria: Tentar não surtar dentro da gaiolinha cheia de espécies desconhecidas onde todas as paredes eram de vidro, te obrigando a se encarar.

A quarentena nos levou muito. Pessoas principalmente. Mas eu serei eternamente grata (eu imagino que a Deus), pela oportunidade de organizar o caos de sentimentos que vivem aqui dentro e a amar minha “gaiolinha”. RS!

Obrigada Deus.

Essa estudante enuncia, em seu texto, características de convivência familiar própria da sociedade contemporânea, individualista.

No primeiro momento foi como juntar quatro animais de espécies distintas dentro de uma pequena gaiola. Então vocês já imaginam o caos que foi. Principalmente porque não sabíamos coabitar em família, e até aquele momento, não precisávamos (ESTUDANTE CORA, 2021).

Essa forma de (in)convivência, privada do diálogo, pode tornar difícil ou até impossível os sujeitos terem uma posição ativa diante do mundo e, com isso, intervir e modificar a realidade.

De acordo com Bakhtin, o nascimento físico do homem só tem significado porque está inserido em uma sociedade. Para esse autor, nascer para o mundo pressupõe situar-se nele, sabendo que ocupamos determinado lugar, pertencemos a determinados grupos e, desta maneira, temos direitos e obrigações (BAKHTIN, 2003).

Assim, o tom narrativo com que Cora discorre seu texto intercala com momentos reflexivos e uma pitada do pitoresco muito comum ao gênero crônica. Até a leveza da linguagem que utiliza, como os termos já citados “Spoiler” e “RS” são comuns a esse gênero discursivo e muito usados nos falantes contemporâneos, e tudo bem isso ocorrer porque

[...] a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 198).

Cora ainda escreveu dois poemas. Essa estudante desenvolve um projeto de literatura e escreve poemas e crônicas. Brait (2013) discorre sobre a importância de “[...] levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso” (p. 11).

De todos os estudantes que participaram das atividades de produção de texto, Cora foi a única que fez a opção pelo gênero textual poema. Sua prática de leitura é bastante diversificada, mas é no gênero poema que se encontra mais confortável para produzir seus enunciados. Ela optou, diante de uma diversidade de gêneros do discurso, por esse gênero, pela identificação com ele.

No poema “Realidade arde”, já se percebe o domínio da estudante com as questões da criatividade que são essenciais ao texto desse gênero discursivo, em que a sonoridade das palavras, em jogos fonéticos, rimas e outros, tem um sentido artístico essencial.

Realidade arde

A hipocrisia por debaixo das máscaras,
de bolsos cheio de dinheiro,
ficar em casa é uma opção,
para os políticos de emprego fixo.
fechar comércio é ato de bom coração.
mas por trás do teatro das tesouras,
onde quase ninguém pode ver,
ali se esconde a verdade suja e
a corrupção que não se pode repreender.
para a saúde geral eles disseram,
mas para o faminto da favela,
foi a dignidade que o depuseram.
isso é guerra sangrenta,
se o vírus não te matar,
vem a fome como tormenta.
todo o trabalho,
que põe pão em cima da mesa,
é essencial e motivo de riqueza.
e saiba você criança rica,
com tecnologia na mão,
que foi o presidente “genocida”
que impediu que você se tornasse órfão.

Nesse poema, Cora dialoga com a realidade que observa mediante as contradições que percebe entre o dizer e fazer de políticos. Ela trabalha a linguagem em sentido polissêmico da palavra “máscara”, dialoga com um leitor: “criança rica”. Seu texto deixa clara a reflexão que faz da realidade. Nele, a estudante posiciona-se politicamente com ironia, ao usar a palavra “genocida”.

Sabemos que o poema é um dos gêneros do discurso que melhor representa a função expressiva da linguagem. De acordo com Bakhtin (2011b, p. 270): “A despeito de toda a diferença na concepção dessa função por teóricos particulares, sua essência se resume à expressão do mundo individual do falante”.

Como Cora apresentou dois poemas, passamos a analisar o segundo:

Reviravolta à minha volta

tudo começou, com um feriado prolongado
 e numa tarde de sábado,
 chegou a notícia pelo celular,
 que uma quinzena em casa eu devia ficar.
 pandemia mundial não era uma opção,
 vírus letal era coisa distante,
 mas então ele fez entrada gritante,
 e nossas vidas sofreram de interrupção.
 os meses se passaram,
 já não éramos mais os mesmos,
 amigos se afastaram e
 algo começou a se esclarecer,
 não era só covid o vírus a aparecer.
 temos outro gigante,
 ele chama hipocrisia,
 deixa a pessoa arrogante
 e a verdade navegante,
 faz o pobre sofrer,
 e o rico pedir pra ficar em casa,
 pois pra eles é tudo questão de crer.
 as escolas se fecharam e os alunos decaíram,
 as igrejas se fecharam e as portas não se abriram,
 mas se tem algo pelo qual posso agradecer,
 é a chance de olhar no espelho e gostar do que vê,
 a quarentena que em casa me prendeu,
 a aceitação dentro de mim acendeu.
 e mais meses se passaram,
 e tudo parece se repetir,
 a sensação de disco arranhado,
 deixa claro que está a existir,
 agora tudo a se fazer,
 é os joelhos dobrar,
 pois para o criador,
 nem um mundo perdido é impossível de se curar.

Em “Reviravolta à minha volta”, Cora, também já no título, faz um jogo sonoro. De novo a realidade da pandemia é o tema de seu texto. A estudante é notadamente uma artista da palavra, e seu texto tem um ritmo de sua idade. É um texto despretensioso, sem hermetismo, simples, singelo e compreensível. Em “faz o pobre sofrer, / e o rico pedir para ficar em casa, [...]”, Cora reflete as contradições das classes sociais que sofrem diferentes desafios e enfrentamento de suas realidades, mesmo em face de uma mesma pandemia.

Nesse poema, a estudante dialoga com sua crônica já comentada neste trabalho: a resiliência de ter-se conhecido mais com o distanciamento físico e seu contato com Deus, na crônica por meio de agradecimento e nesse poema por meio de apelo.

Nos poemas, optamos por não fazer análise linguística porque esse gênero discursivo prioriza a estilística. Defendemos, como Bakhtim e Volóchinov (2018b), o sentido artístico da língua, a língua como fato artístico, a ideia poética da língua, sua beleza e sua verdade artística. A estilística antecede a gramática.

É justamente aqui que ocorre a formação da língua, que se sedimenta depois nas formas gramaticais: *tudo que se torna um fato gramatical foi antes um fato estilístico*. Nisso se resume a ideia de Vossler a respeito do *primado da estilística sobre a gramática* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 153, grifo dos autores).

A crônica de Cora é uma reflexão mais positiva, mais branda. Em seus poemas, ela deixa aflorar sua crítica, sua indignação e sua postura política.

As palavras expressas no poema da autora corroboram a afirmativa de Bakhtine e Voloschinov (2017): que as palavras acompanham uma luta de classe histórica que assola o mundo social. As condições e as forças (“fatores”) que organizam tanto o conteúdo quanto a forma da enunciação da autora, com palavras sempre embebidas de opiniões, de ideias, de avaliações próprias, que, em última análise, “[...] são inevitavelmente condicionadas pelas relações de classes. Qualquer palavra, dita ou pensada, exprime um ponto de vista a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2013, p. 196).

Se texto é toda unidade comunicativa, como defende Bakhtin, e já que, como dito anteriormente, não delimitamos o gênero do discurso para que os estudantes se manifestassem por meio de seus enunciados, houve estudantes que, por desenvolverem projetos de desenho na sala de recursos multifuncionais para altas habilidades, optaram por usar o desenho dialogando com seus enunciados verbais. Esses “híbridos” são citados por Bakhtin (2011b, p. 228) a despeito do ato de criação de Goethe. O desenho, pois, como assevera Albuquerque Júnior et al. (2019 apud SANTAELLA, 2008), por se tratar de imagem, é “[...] um canal textual autônomo” pois “o texto imagético conserva uma intenção comunicativa”.

O estudante Ângelo, de 14 anos, do 8º ano, por exemplo, se faz valer de texto imagem e de texto verbal, para compor seu enunciado.

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (BAKHTIN, 2011b, p. 281).

Eis seu texto híbrido:

Figura 1 – Texto híbrido elaborado por Ângelo



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Nesse texto, intitulado “A Tristeza”, o estudante Ângelo utiliza-se do texto imagético para seu enunciado, que tem um sentido ideológico notório: como a pandemia afetou sua realidade. O uso de máscara obrigatório em estabelecimentos comerciais provocou em seu personagem uma reflexão.

O gênero discursivo, escolhido por Ângelo, foi a tirinha. Esse aluno desenvolve um projeto de desenho na SRM para AH. Ele inicia, no primeiro quadrinho, o desenho de uma tela de celular em que há um diálogo curto entre seu pai ou sua mãe, em que há uma ordem para ele ir comprar batata. Não há vírgula entre o vocativo e o restante do texto, mas a vírgula geralmente é suprimida em textos no WhatsApp. Então não podemos considerar que o estudante tenha cometido desvio da norma culta da língua. A resposta do personagem à ordem é curta: “ok”. Também esse tipo de signo linguístico é muito comum na linguagem contemporânea, significando concordância.

No quadrinho seguinte, não há nenhuma palavra, mas o gestual, a expressão fisionômica do personagem e as gotículas de suor que saem dele já nos fazem saber que ele está correndo para atender à ordem que recebeu, já que essa ordem contém a palavra “agora”.

No terceiro quadrinho, lemos o mesmo enunciado que o personagem leu: um aviso – proibido entrar sem máscara – no estabelecimento comercial onde o personagem foi comprar batata.

No último quadrinho, o personagem não fala, mas o balão notoriamente indica que ele está pensando que terá de retornar a casa para pôr a máscara, e finaliza com “Estou frito”. Essa expressão “ok” do primeiro quadrinho é exemplo de enunciados concretos, da língua viva e material utilizados por todos falantes da língua. É interessante como “frito” faz uma referência à maneira como os adolescentes geralmente gostam de consumir batata: batata frita.

Ângelo finaliza com uma reflexão: “Fato verídico de muitos brasileiros, inclusive eu”. Ele deixa claro como a pandemia mudou nossos hábitos e, nessa tirinha, aborda o hábito de usar máscara.

O texto a seguir é do estudante Germano, de 13 anos, que cursa o 8º ano.

Essa pandemia mudou muita gente, seja na personalidade ou no porte físico.

Muitos podem ter perdido seus trabalhos por conta do lockdown, mas alguns podem ter ganhado um novo jeito de ver a vida, o fato de estarmos apenas na nossa própria companhia pode ser assustador e ao mesmo tempo um momento de reflexão.

Reflexões sobre como as coisas podem acontecer tão rápido, como algo tão pequeno quanto um vírus pode fazer um estrago tão grande.

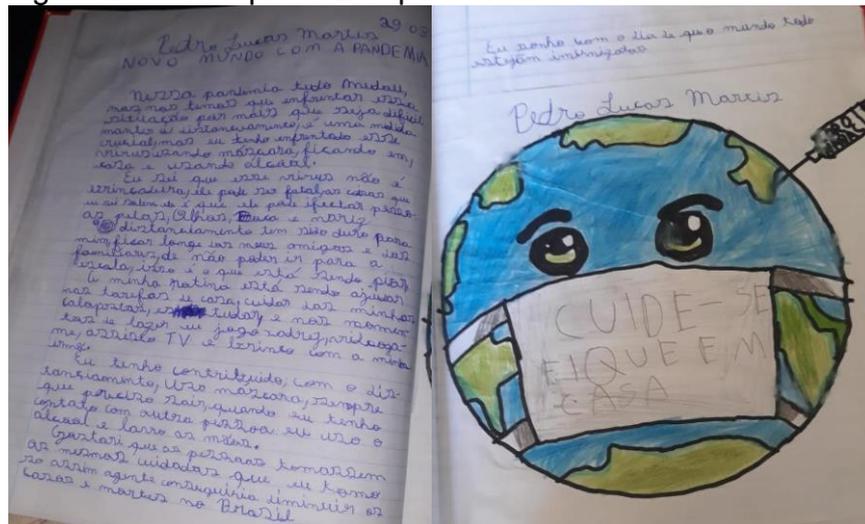
Nos sentimos pequenos diante de algo menor que uma célula, uma célula tão pequena e invisível ao olho nu, é tão assustador para mim perceber que algo tão pequeno pode ser tão fatal.

Germano faz uma introdução que não se desenvolve nos parágrafos seguintes. Não há coesão entre esse parágrafo e os demais. No último parágrafo, percebemos a falta de coerência quando ele diz que o vírus é algo menor que uma célula, depois diz que o mesmo vírus é uma célula invisível a olho nu.

Germano reflete a realidade das pessoas que perderam seus trabalhos no início do segundo parágrafo, mas não aparece muito consciente dessa realidade. Em sequência, aposta numa oração coordenada adversativa, iniciada com a conjunção “mas”, que parece ter a função de amenizar o estrago causado pela perda dos empregos, já que aponta o que, em seu ponto de vista, foi positivo na pandemia. “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2011b, p. 289).

Analisamos também o texto de Paulo, de 10 anos, do 5º ano:

Figura 2 – Texto produzido pelo aluno Paulo



Fonte: Arquivo do autor (2021).

NOVO MUNDO COM A PANDEMIA

Nessa pandemia tudo mudou, mas, nos temos que enfrentar essa situação por mais que seja difícil manter o distanciamento, é uma medida crucial, mas eu tenho enfrentado esse vírus usando máscara, ficando em, casa e usando álcool.

Eu sei que esse vírus não é brincadeira, ele pode ser fatal, as coisas que eu sei sobre ele é que ele pode infectar pessoas pelos, Olhos, Boca e nariz.

O distanciamento tem sido duro para mim ficar longe dos meus amigos e dos familiares, de não poder ir para a escola, isso é o que está sendo pior.

A minha rotina está sendo ajudar nas tarefas de casa, cuidar das minhas calopstas, estudar, e nos momentos de lazer eu jogo xadrez, videogame, assisto TV e brinco com a minha irmã.

Eu tenho contribuído, com o distanciamento, uso máscara, sempre que preciso sair, quando eu tenho contato com outra pessoa eu uso o álcool e lavo as mãos.

Gostaria que as pessoas tomassem os mesmos cuidados que eu tomo so assim agente conseguiria diminuir os casos e mortes no Brasil.

Eu sonho com o dia de que o mundo todo estejam imunizados.

Paulo pôs o título em seu texto, organizado em parágrafos. Inicia seu texto apresentando o tema. O texto todo é muito bem organizado, cujas ideias são concatenadas, apresenta os desafios enfrentados por ele e sua família nestes tempos de pandemia, como sua realidade foi afetada, e, na condição de uma criança participante da sociedade em que está inserida, descreve sua contribuição e expressa seus desejos, para que a realidade atual seja modificada. Quando, em seu texto, Paulo declara que o distanciamento tem sido duro para ele, faz opção por uma palavra de valor bastante expressivo para uma criança de 10 anos, “[...] isto é, a relação emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011b, p. 298).

O autor fala de um mundo bem particular, o seu. Ele evidencia condições de vida favorável ao cumprimento de protocolos imposto pela covid-19, queixando-se apenas do fato de ficar distante dos amigos, familiares e escola. Fala de uma rotina de quem reúne boas condições materiais e financeiras. Evidencia atitudes politicamente corretas, dando a sua parcela de contribuição ao combate do coronavírus por usar máscaras e álcool em gel. Ele tem a si mesmo como parâmetro social, por assim dizer: “Gostaria que as pessoas tomassem os mesmos cuidados que eu tomo só assim agente conseguiria diminuir os casos e mortes no Brasil”. Acha que o problema se resolverá com a imunização de todos.

É bem verdade que as palavras acompanham as lutas de classe da sociedade por serem datadas, ou seja, localizadas socialmente e historicamente no tempo e no espaço. Recordemos, com isso, que os falantes pertencem a “[...] uma classe, tem uma profissão, tem certo grau de desenvolvimento cultural. Enfim, ele pronuncia esta palavra (em voz alta ou para si mesmo) numa certa circunstância diante de um ouvinte, presente ou pressuposto” (BAKHTIN, 2013, p. 196).

Em caráter linguístico, seu texto possui algumas inconsistências de ordem gramatical: falta acento nas palavras “nós”, “difícil” e “vírus” no primeiro parágrafo e em “só” no penúltimo.

Quanto aos sinais de pontuação: a vírgula entre “em” e “casa” não poderia existir no primeiro parágrafo, nem a entre “pelos” e “olhos” no segundo parágrafo. Faltou vírgula entre “tomo” e “so” no penúltimo parágrafo.

No segundo parágrafo, o estudante usa letras maiúsculas para “Olhos” e “Boca”, desnecessariamente, por se tratar de substantivos comuns.

O terceiro parágrafo tem problemas de ordem sintática: o período foi mal elaborado, embora isso não comprometa o entendimento do texto. No entanto, onde está “O distanciamento tem sido duro para mim ficar longe dos meus amigos e dos familiares, de não poder ir para a escola, isso é o que está sendo pior.” deveria ser “O distanciamento tem sido duro para mim. Ficar longe dos meus amigos e dos familiares, e não poder ir à escola, isso é o que está sendo pior.” São apenas alguns ajustes para garantir a estilística do texto.

No quarto parágrafo, observamos a ortografia de “calopsitas”: o estudante escreveu “calopstas”; e no sexto “ç” em “distanciamento”. O nome da ave traz uma dificuldade por se tratar de um “p” mudo, o que leva muitos a escrever o “s” mudo também. No entanto, na língua portuguesa é muito incomum a sequência de três consoantes, sem vogais.

No penúltimo parágrafo, Paulo omitiu o “a” final da palavra “gostaria”, o que nos pareceu apenas falta de atenção. Nesse mesmo parágrafo, usa a palavra “agente” ao invés de “a gente”. Esse equívoco também é muito comum nos falantes de língua portuguesa.

No último parágrafo, o estudante-autor escreve “Eu sonho com o dia de que o mundo todo estejam imunizados.”: há um deslize na norma culta da língua na preposição que antecede o pronome “que”. O correto é usar a preposição “em” nesse caso. O sujeito do período final é “o mundo”, singular; logo, o verbo e o predicativo concordam com esse sujeito. O estudante ainda usou um til numa suposta flexão do verbo “estar” na terceira pessoa do plural, outro equívoco. Assim o parágrafo ficaria: “Eu sonho com o dia em que o mundo todo esteja imunizado”.

Paulo ainda finaliza seu texto com uma ilustração de um globo terrestre, de máscara, com uma seringa injetada nele. Na máscara, lê-se um enunciado apelativo: “Cuide-se”, “Fique em casa”. Essa ilustração é carregada de signos imagéticos que dialogam com seu texto verbal escrito, como “mundo” citado no texto e o globo terrestre da ilustração. No texto ele fala sobre imunização e na ilustração vemos o Globo sendo vacinado. E a frase escrita na máscara relaciona-se com o comportamento que o estudante diz em seu texto ter adquirido nestes tempos de pandemia: ficar em casa e, se preciso for sair, sair de máscara.

Essa compreensão só é possível porque tanto o autor dos textos como o leitor estão enfrentando a mesma realidade. Todos os elementos sóicos estão presentes em nossas realidades.

O texto de Willian, estudante de 9 anos, do 3º ano, traz uma sequência de dois desenhos:

Figura 3 – Texto híbrido de Willian



Fonte: Arquivo do autor (2021).

No primeiro quadrinho, o estudante escreve uma legenda, um título, e logo após o desenho de quatro casas com seus habitantes dentro, cercadas por vírus. Esse autor apresenta uma sociedade aprisionada e dividida que só ganhou visibilidade pela questão imposta pelo vírus. Trata de um discurso permeado por ideologias e paradigmas de leitura de um mundo que não enxerga o todo e também os lados. Seria interessante indagar se, no momento pandêmico, todos puderam ficar em suas casas e quem não ficou por que não o fez. As circunstâncias e condições para o isolamento social eram as mesmas para todos? Será que, do lado de fora das

casas, só existem vírus? Por que o texto do estudante não traz essas contradições sociais produzidas por uma sociedade desigual?

Ponderamos que a educação tem a responsabilidade de possibilitar conhecimentos que proporcionem aos estudantes o estudo da palavra vinculada ao estudo de mundo. Por isso, a análise que o professor realiza sobre os textos dos estudantes tem a função de apontar caminhos didático-pedagógicos sobre a escolha dos conteúdos científicos a serem ensinados em sala de aula.

Continuando a nossa análise do texto, destacamos que a imagem já deixa clara a ideia do estudante de que as pessoas estão em isolamento social, mas não se deixam de comunicar. O personagem da primeira casa pensa, reflete, exclama o que está acontecendo com o mundo; três personagens, das três outras casas, respondem à exclamação com “covid-19”, embora dentro de um balãozinho esteja escrito numa tela, e “coronavírus”.

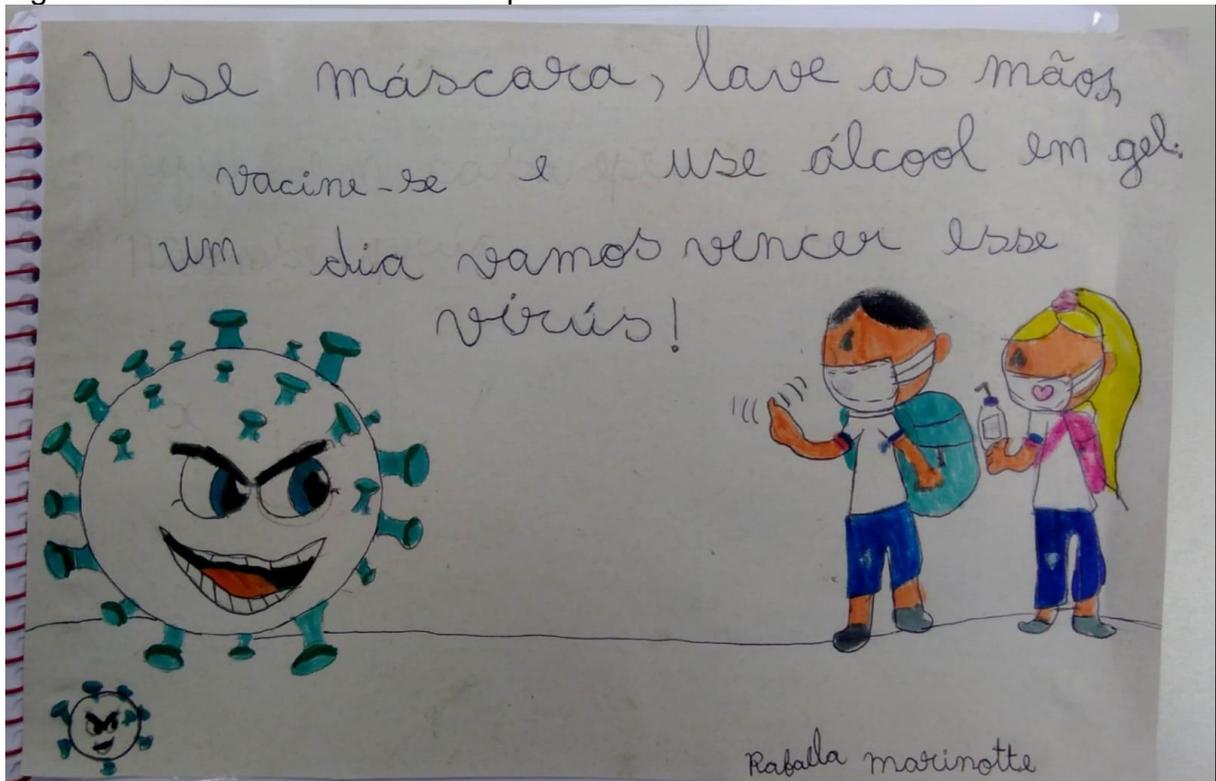
No segundo quadrinho, ele usa outra legenda, outro título: à esquerda, vê-se um desenho de um personagem de máscara e um título fazendo alusão ao uso desse artefato para a proteção, num tom apelativo, à direita, vê-se o vírus numa tv. Essa imagem dialoga com a legenda/o título desse quadrinho num balão de grito e alerta. E a frase final com o resumo do que o estudante percebeu no início da pandemia. Concordamos com Aguiar e Puzzo (2012, p. 131), as quais versam sobre o autor procurar “[...] observar nas escolhas imagéticas os sentidos que circundam o enunciado e a relação sócio-político-cultural que o envolve, além do tom avaliativo adotado”. Essas autoras, embora no artigo de referência estejam abordando o gênero charge, permitiram-nos uma análise do texto do estudante, uma criança de 9 anos, mas que compõe um texto híbrido (texto imagem e texto verbal) com simbolismos cujos elementos gráficos estão carregados de sentido e estão em pleno acordo com a concepção dialógica presente nos estudos de Bakhtin e seu Círculo.

Ele escreveu a palavra “confusão” com “ç”, muito comum aos estudantes em etapa de alfabetização fazer esse tipo de substituição, já que, em muitas palavras da língua portuguesa, “s” e “ç” têm o mesmo som /s/; então, muitas vezes, os

estudantes acham que “ç” pode ter o mesmo som de /z/, já que, em muitas palavras escritas com “s” e “z”, essas letras, quando lidas, têm o som de /z/.

Para finalizarmos, faremos a análise do texto de Frida, de 9 anos, do 3º ano:

Figura 4 – Texto escrito e ilustrado pela estudante Frida



Fonte: Arquivo do autor (2021).

Essa estudante-autora optou pelo gênero textual cartaz, e as palavras selecionadas no processo de construção dos enunciados nem de longe são tomadas sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica* (BAKHTIN, 2003). Esse autor ajuda-nos a pensar o conteúdo do enunciado do gênero textual cartaz como algo que se refere a uma determinada realidade concreta no movimento das condições reais de comunicação discursiva.

Todavia, esse cartaz segue a mesma perspectiva ideológica da política e da mídia que, por vezes, vem condicionando o modo como a sociedade percebe os riscos que corre, dando a aparência de que tudo pode se resolver com o uso da máscara. Isso, obviamente, mascara a realidade, dando a ela uma aparência de menor

gravidade, quando, na verdade, ela é exponencialmente maior do que as aparências evidenciam.

Nesse sentido, Frida usa um texto verbal em seu enunciado com função apelativa sobre os cuidados para vencer o vírus. A estudante compreende o significado social da palavra máscara e, ao mesmo tempo, a compreende como palavra da língua por ocupar, em relação a ela, uma posição responsiva, ou seja, de concordância. Desse modo, o apelo imperativo ao uso da máscara é uma entonação expressiva que pertence ao enunciado, e não à palavra (BAKHTIN, 2003).

O texto imagético que dialoga com aquele traz, à esquerda, uma personificação do coronavírus com a fisionomia que denota maldade. Esse seria o personagem vilão de sua charge, gênero discursivo escolhido pela aluna. À direita, a autora fez um casal de estudantes: os dois de uniforme escolar e mochila, com máscara. A menina porta um frasco supostamente de álcool em gel, compreensão que se torna possível pelo texto verbal, e o menino faz um gestual com uma das mãos dizendo “não” ao vírus. O texto híbrido de Frida, como o gênero discursivo charge, “[...] atrai o leitor por transmitir de maneira leve e original, tornando-se um veículo de persuasão indireta e com acesso mais livre para influenciar o leitor” (AGUIAR; PUZZO, 2012, p. 137).

O enunciado de Frida traz apenas uma palavra com acento em local equivocado, um desvio gramatical muito comum e compreensível para criança em etapa de alfabetização.

Após a discussão feita pelos estudantes quando analisaram as três sínteses do questionário que aplicaram às famílias de classes alta, média e popular, propusemos aos estudantes a produção de texto escrito em que registrassem suas impressões levando em conta:

Os desafios de famílias de diferentes classes foram os mesmos? O que foi comum a essas famílias e o que divergiu?

4.2 SEGUNDA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

Após o diálogo entre os pares, quando os estudantes analisam os quadros que contêm a síntese das respostas dos questionários, solicitamos que, individualmente, os estudantes produzissem textos explicitando o que conseguiram apreender com a experiência de ouvir pessoas de diferentes classes sociais, apontando o que a pandemia significou em termos de desigualdades sociais entre e dentro das famílias. A etimologia da palavra pandemia significa todo o povo. Mas isso quer dizer que a pandemia é cega, ou seja, atinge as classes sociais igualmente? Ou ela tem um público-alvo?

A seguir temos o texto de Cora, 14 anos, do 8º ano:

A pandemia tem sido uma dificuldade para todos, e o vírus tem afetado a todos sem exceção de classe social.

Minha família pode ser considerada um 'milagre' nesse sentido, já que dos problemas mais popularmente enfrentados, apenas os mais relacionados ao emocional, nós tivemos de passar.

Tudo isso é contestado pela pesquisa feita pelos estudantes de altas habilidades. Segundo o levantamento, todas as classes tiveram dificuldades com vida financeira e em lidar com a falta de convívio social.

Ambas as classes baixa quanto média que, comumente tem algum membro da família matriculado em escola pública, reclamaram de prejuízo nos estudos.

Houveram também reclamações em relação ao 'home office', preocupações sobre a doença e seus perigos, família grata pelo tempo juntos em casa e até algumas raríssimas famílias que não foram afetadas por nenhum desses problemas, a minha é uma dessas!

Tudo isso nos mostra que o Covid não seleciona. Mas encontra sempre uma

maneira de ensinar a todos.

Essa estudante trouxe um olhar democrático sobre o vírus, de forma que ele não fez distinção de raça, cor, classe social. Esse caráter democrático do vírus leva a autora a uma generalização que, por vezes, apaga o que há de singular nos atos das pessoas, como se elas fossem absolutamente iguais e tivessem a mesma condição material de vida. No entanto, o vírus impôs quarentena a quem não possui as condições de fazê-la. “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros é impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p 15).

Bakhtin, em seu livro “Para uma filosofia do ato responsável”, enuncia o efeito desastroso desse olhar fragmentado e dissociado da cultura e vida, entre o mundo sensível e mundo inteligível, entre conteúdo e processo que promove a cisão entre o agir das pessoas e o pensar sobre o agir. Nessa direção, o ensino-aprendizagem da produção de texto na perspectiva discursiva envolve a integração do que Bakhtin denomina mundo sensível (o mundo dado) e mundo inteligível (a apreensão do mundo) (SOBRAL, 2009). Esse autor esclarece que a união entre esses dois planos são “[...] constitutivamente necessários – o de cada ato como algo ímpar e o de todos os atos como membros da classe dos atos – que gera a unidade de sentido da apreensão do mundo, evitando a dissociação entre conteúdo (produto) e forma (processo)” (SOBRAL, 2009, p. 122). Afirma o autor:

Para Bakhtin, o sensível (o mundo dado) e o inteligível (a apreensão do mundo) estão necessariamente integrados: a apreensão do mundo envolve a unidade dos atos humanos, ou seja, a junção entre, de um lado, o processo de realização concreta dos atos – em seu aqui e agora no mundo dado – e, do outro, a organização do conteúdo dos atos mediante categorias. Esta última só faz sentido à luz da realização concreta, mas em contrapartida constitui o plano de apreensão do resultado do ato, que é o material por meio do qual reconstituímos o processo. Esse resultado não se restringe ao conteúdo do ato, porque se o fizesse não veria a especificidade de cada ato, e envolve em vez disso também a forma, ou o modo de organização desse conteúdo, unidos no processo do ato, que os dota de sentido a partir da avaliação do ato por seus ‘autores’ e ‘interlocutores’ (SOBRAL, 2009, p. 122).

De acordo com os pressupostos bakhtinianos, o conhecimento é resultante da experiência no mundo humano, “[...] mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido, a partir do mundo dado, o mundo enquanto materialidade concreta” (SOBRAL, 2009, p. 124). Dizer que todas as classes sofreram problemas com a área financeira e isolamento social é verdade, mas também é verdade que o sofrimento ocorreu de formas diferentes, dadas as condições de vida das pessoas. Neste momento de análise, o mundo objetivo e mundo subjetivo se unem e produzem a compreensão, ou seja, o conhecimento. Apenas cita o prejuízo nos estudos como problema que afetou apenas as classes média e popular. A análise individual de Cora não reflete o que falou no debate oral com os colegas. Parece-nos que opta pelo monologismo em oposição ao dialogismo, “[...] o que parece contraditório em relação ao princípio conceitual de linguagem” (PUZZO, 2013, p. 246-265).

O texto da estudante não apresenta sérios problemas ao ser feita uma análise gramatical. No quarto parágrafo, há uma construção mal redigida: “Ambas as classes baixa quanto média que, comumente tem”. Ela poderia ter usado duas formas de escrever esse trecho: “Ambas as classes, baixa e média, que comumente têm [...]” ou “Tanto a classe baixa quanto a média, que comumente têm [...]”, ou seja, optando pela palavra “Ambas”, não poderia ter usado “quanto”, pois este termo só poderia ser usado se anteriormente ela tivesse usado a outra parte da locução conjuntiva “tanto”. O verbo ter flexionado no plural, porque concorda com os núcleos do sujeito composto, deve vir acentuado com circunflexo. E a concordância do verbo “haver”, no quinto parágrafo, deveria estar no singular, porque esse verbo no sentido de “existir” é impessoal, devendo, pois, estar sempre no singular.

A estudante Eduarda, de 13 anos, 7º ano, percebeu as contradições sociais, observando, em seu texto, que a classe popular, na pandemia, sofreu mais com perda de emprego. Acrescenta que as crianças da classe popular sofreram prejuízos nos estudos. Finaliza dizendo que, da classe popular, as crianças tiveram de voltar às aulas presenciais e os trabalhadores tiveram de voltar ao trabalho presencial em plena pandemia. O texto de Eduarda deixa claro: “A palavra está presente em todo o ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 101) e está presente na consciência de classe.

A pandemia afetou minha realidade porque, na época, eu estava no início do sexto ano. E isso afetou muito meus estudos, por conta das aulas online que eram péssimas! E isso afetou bastante meu sétimo ano.

Na questão financeira isso não afetou muito minha família, pois meus pais não perderam o emprego.

Mas a pandemia afetou muito minha saúde, porque fiquei bastante sedentária.

Porém, dá pra perceber que a pandemia afetou bastante a classe popular, pois grande parte perdeu seus empregos e teve que sobreviver com a ajuda do governo. As crianças dessa classe tiveram os estudos muito prejudicados e tiveram de ir para as escolas mesmo com muitos casos de Covid. A mesma coisa com os trabalhadores dessa classe.

O ato de escrever com o mundo faz com que os estudantes atendam às necessidades e aspirações das pessoas menos privilegiadas socialmente e, por intermédio delas, elaborem suas enunciações. Isso faz toda a diferença quando analisamos as questões ante a lógica da sociedade capitalista em que vivemos e dos coletivos socialmente desiguais que por ela são produzidos. Entre esses coletivos socialmente desiguais, encontram-se: as mulheres; trabalhadores precários, informais, ditos autônomos; trabalhadores de rua; os sem-abrigos ou populações de rua; moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, *slums*, caniço; os internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente; os deficientes; os idosos (SANTOS, 2017).

No que se refere aos aspectos linguísticos, o texto de Eduarda não apresenta problemas gramaticais relevantes. Nada que comprometa a semântica nem a estilística do texto.

Para Ana, 14 anos, 9º ano, a classe social a que pertence, a popular, sofreu mais com o desemprego. Inclusive compara com as classes alta e média, e ainda atribui o sofrimento da classe popular, que foi mais afetada pela doença; segundo a

estudante, as atitudes das classes alta e média incidem sobre a classe popular, que se infecta mais do que aquelas.

Minha realidade foi afetada negativamente pela pandemia. Meu pai perdeu mais de um emprego por causa da pandemia. Meus estudos e os da minha irmã foram interrompidos. Minha mãe e também minha irmã perderam várias oportunidades de emprego.

Nós perdemos alguns parentes. Inclusive pegamos Covid mesmo tomando todos os cuidados com a doença. Enquanto os de classe alta e os de classe média não sofreram com as consequências, os mais pobres sofrem com as consequências das ações deles.

No fragmento do texto “Meu pai perdeu mais de um emprego por causa da pandemia. Meus estudos e os da minha irmã foram interrompidos. Minha mãe e também minha irmã perderam várias oportunidades de emprego”, evidencia uma pessoa que sofreu na pele as consequências da pandemia e, com isso, percebeu que havia outros grupos sociais que não sofreram dos mesmos problemas iguais aos seus. Porém, ressaltamos que as suas reflexões não foram além disso, ou seja, além do que os seus olhos puderam alcançar. Ela tem à sua frente o que Bakhtin denomina o mundo dado, aparente, ou seja, o que é sensível ao olhar, cabendo à educação a realização de um movimento reflexivo que ajude os estudantes a tornar esse mundo inteligível, ou seja, compreensivo.

O texto de Ana permite uma leitura fluida e uma compreensão plena, também não traz questões gramaticais que comprometem o entendimento de seu enunciado nem problemas de estilística.

O estudante Henrique, de 15 anos, do 9º ano, observa, como vemos no seu texto transcrito a seguir, que as famílias de classe alta enfrentaram problemas financeiros em “menor escala” e algumas destas gostaram da pandemia que permitiu proximidade com os familiares. O estudante não faz um juízo do que comenta sobre a classe alta, mas usa aspas na palavra “gostaram”, que nos faz compreender sua

indignação, já que, no parágrafo anterior, fala da própria realidade – sua família enfrentou dificuldades financeiras – e, no último parágrafo, diz, de forma geral, que as famílias de classe média e de classe popular relataram problemas financeiros e referentes ao desemprego.

O que mais me afetou durante a pandemia foi a falta de motivação nos estudos e as dificuldades financeiras da minha família. Assim como o medo de contrair o vírus.

Muitas famílias de classe alta relataram que as dificuldades enfrentadas durante a pandemia foram problemas em relação ao 'home office', saudade dos familiares distantes e amigos. E, em menor escala, algumas famílias enfrentaram problemas financeiros. Algumas famílias disseram ainda que, por parte, 'gostaram' da pandemia, por poderem ficar mais próximos dos familiares.

Já as famílias de classe média e da classe popular, relataram problemas mais relacionados ao desemprego, problemas financeiros, etc.

O texto de Henrique limitou-se a descrever o que foi sinalizado nas entrevistas, não emitindo nenhum parecer sobre o sentido produzido pelos enunciados. Apresenta dificuldades gramaticais, apenas a existência de vírgula entre o sujeito “as famílias de classe média e da classe popular” e a forma verbal “relataram”.

Isabel, 13 anos, do 7º ano, não faz uma análise comparando como a pandemia afetou, de forma diferente, as diferentes classes sociais, mas comenta que sua família não enfrentou dificuldades financeiras, embora, no terceiro parágrafo, dissesse: “As famílias de outras classes” enfrentaram problemas com o *home office* e as finanças, o que nos faz supor que estas são famílias de classe popular e que aquelas são de classe alta. Logo, Isabel se caracteriza como pertencente a uma família de classe média.

A pandemia afetou minha família inicialmente pois tivemos que nos afastar das pessoas que mais amamos. Agora, a gente até se encontra, mas não é mais a mesma coisa. E nem todo mundo vai.

Na minha família não tivemos crises financeiras, e ninguém perdeu o emprego. Mas, a pandemia afetou os meus estudos, pois tínhamos de fazer tudo online. Foi difícil, porque tive que me afastar dos meus amigos.

As famílias de outras classes, tiveram dificuldade com o 'home office', algumas com problemas financeiros e familiares... Elas reclamaram que tiveram que se afastar dos amigos e familiares, que os filhos tiveram dificuldade com as aulas online... Também ficaram tristes por ver pessoas adoecendo e morrendo.

Por outro lado, a pandemia teve um lado bom. Pois ficamos todos com nossos familiares.

Quando a estudante enuncia “As famílias de outras classes, tiveram dificuldade”, ela reconhece a desigualdade existente entre elas, mas isso, segundo evidencia o texto, não a incomoda. É como se fosse natural a existência dessas desigualdades.

Aprendemos com Bakhtin que escrever consiste na manifestação de uma consciência social, visto que a linguagem é produto de seres humanos, organizados socialmente, relacionada com a estrutura social a que pertencem. Desse modo, a linguagem da estudante utilizada por ela no texto não está circunscrita ao seu inconsciente ou consciente particular, mas ao meio semiótico a que pertence.

O texto de Isabel não apresenta desvios da norma culta que necessitem de comentários.

Frida, de 9 anos, do 3º ano, escreveu apenas um parágrafo, sem aprofundar-se muito numa análise, mesmo porque é uma criança ainda na etapa de alfabetização. Seu texto, embora curto, é bem organizado, tem uma sequência lógica e bem estruturada.

A pandemia fez eu ficar mais em casa, e não deixou eu ir para escola. Fiquei sem ver meus amigos e não pude ir passear.

Assim, para uma criança de apenas 9 anos, a privação de convívio social foi o que mais a afetou nesse momento de pandemia. Ela traz, em seus enunciados, este princípio: “A vida é dialógica por natureza”, assim também como o é, a palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 348). Ademais, é na alteridade que (re)construímos quem somos, por meio da relação que estabelecemos com os outros ante uma certa realidade sensível. Com o outro nos posicionamos dialeticamente, pois é assim que os sujeitos entram no diálogo como voz integral. “Participa dele não só com os seus pensamentos mas também com o seu destino, com toda a sua individualidade” (BAKHTIN, 2003, p. 349). A(s) maneira(s) com as nos posicionamos discursivamente contribuem para (re)construir quem somos no mundo social.

O texto de Mario, 10 anos, 5º ano, também é curto e não faz a análise que pedimos na proposta da atividade.

Não pude ver ninguém, e nem pude ir pra escola. Eu só pude usar a internet para me comunicar com as pessoas.

Uma mudança na minha vida, foi que minha irmã nasceu durante a pandemia!

Em meio ao caos que toma a vida dessa estudante de 10 anos de idade apenas, que era a privação de convívio com outras pessoas, ocorreu algo significativo conforme ela mesma disse: “Uma mudança na minha vida, foi que minha irmã nasceu durante a pandemia!”, ou seja, o outro chegou como grau supremo de sua sociabilidade, pois “ser significa conviver” (BAKHTIN, 2003, p. 341).

A estudante evidenciou, nos enunciados do texto, o que Bakhtin denomina autoconsciência, que ocorre à medida que ela só pode tomar conhecimento de si e se torna ela mesma unicamente se revelando para o outro, “através do outro e com o auxílio do outro”. Não se trata do que ocorre dentro, mas na *fronteira* entre a minha consciência e a consciência do outro, no *limar*. “Todo interior não se basta a si

mesmo, está voltado para fora” (BAKHTIN, 2003, p. 341). Concordamos com a opinião do autor de que o diálogo é a fronteira onde a nossa vivência interior se manifesta ao outro, se encontra com outras vivências, e, nesse encontro que é *tenso*, está toda a sua essência, ou seja, o grau mais elevado de sociabilidade humana.

Esses textos produzidos pelos estudantes ao longo desta pesquisa nos dão elementos suficientes para pensarmos em conteúdos a serem trabalhados com os estudantes com base em seus enunciados concretos. Ademais, auxiliam o professor na seleção de textos literários e não literários que possibilitam conhecimentos de outras ciências, necessárias à formação dos estudantes.

O processo de ensino-aprendizagem de produção de texto na perspectiva discursiva caminha na contramão de práticas escolares que não inviabilizam nenhuma interação das consciências em sala de aula por meio do diálogo, que não possibilita aos estudantes ser com o outro, tornar-se ele mesmo com o outro, encontrar o outro em si mesmo e encontrar o outro nele.

Bakhtin deu exemplo dessas práticas monológicas, por analisar a forma como os romances de Dostoiévski representam a vida em autodesenvolvimento em que seus personagens participam do diálogo, ou seja, interrogam, ouvem, respondem, concordam. Trata de uma lógica contrária à propagada pela sociedade capitalista.

O capitalismo criou as condições para um tipo especial de consciência permanentemente solitária. Dostoiévski revela toda a falsidade dessa consciência, que se move em um círculo vicioso. Daí a representação do sofrimento, humilhações e o *não-reconhecimento* do homem na sociedade de classes. Tiraram-lhe o reconhecimento e privaram-no no nome. Recolheram-no a uma solidão forçada, que os insubmissos procuram transformar numa *solidão ativa* (passar sem o reconhecimento, sem o outro) (BAKHTIN, 2003, p. 348, grifo do autor).

As práticas pedagógicas do ensino da língua na perspectiva da lógica da sociedade capitalista ignoram, quase que por completo, o *complexo acontecimento do encontro e do encontro com a palavra do outro*. Cabe nessa reflexão a prática do ensino da “[...] língua como sistema, com os seus recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos

padrões e modificações das orações)” (BAKHTIN, 2003, p. 306). É certo que a língua como sistema deve necessariamente ser ensinada, porém que seja ensinada, tendo como horizonte a sociabilidade humana.

Com base nas análises dos textos dos estudantes, o nosso próximo passo, mas que não será aqui discutido por causa do tempo, é a reunião de elementos linguísticos que devem ser aprofundados, porém isso será feito como análise dos enunciados dos textos, na cadeia da comunicação discursiva da qual os enunciados dos textos são elos inseparáveis (BAKHTIN, 2003).

É necessário ainda dialogarmos sobre questões de linguística, como coesão, coerência, ortografia, sintaxe, pontuação na análise do discurso, adequação da linguagem ao gênero escolhido para seus enunciados, questões de sintaxe como regência e concordância, estilística e outros elementos.

A seguir, para melhor esquema e compreensão dessas ações, organizamos, em dois quadros, os conteúdos a serem aprofundados em nossas próximas aulas.

1. Sentido socioideológico das enunciações

1. A compreensão da sociedade em que vivemos e o lugar dos sujeitos históricos na transformação social. (Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites) (BAKHTIN, 2003, p. 410).
2. Linguagem como fenômeno social, ideologia e poder na sociedade de classes.
3. Análise entre o mundo sensível e o inteligível (aparência e essência; subjetivo e objetivo).
4. O texto como unidade de ensino da língua (O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) (BAKHTIN, 2003, p. 307).

5. Compreensão da realidade imediata a partir de análise do sentido enunciados do outro.
6. Compreensão da realidade imediata dos estudantes a partir da produção de sentidos de seus próprios enunciados.
7. Reflexão sobre os gêneros discursivos escolhidos para seus enunciados concretos.
8. Reflexão dos enunciados orais, verbais e imagéticos: intencionalidade, relação autor com leitor.

2. Questões de linguística

Trabalharemos a leitura individual do texto do estudante com ele, e discutiremos adequações linguísticas. Em seguida, o estudante poderá socializar com os colegas o que aprendeu de novo mediante esse diálogo com o professor de português:

1. acentuação;
2. ortografia;
3. pontuação;
4. paragrafação;
5. coesão;
6. coerência;
7. estilística;
8. estrangeirismos;
9. conectivos;
10. homonímia;
11. clareza;
12. objetividade;
13. organização e desenvolvimento de ideias;

14. organização textual: introdução, desenvolvimento e conclusão;
15. estilística.

Seguindo a lógica da inconclusibilidade humana e também do diálogo, é certo que, ao final do desenvolvimento desses temas dos quadros acima, aliados ao ensino das formas da língua, novos quadros se constituirão com novas necessidades formativas e educativas e, com isso, chegamos ao que Bakhtin afirma: “A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*”. Desse modo, o modelo de reificação do homem pelo capitalismo é substituído pelo modelo dialógico. Os educandos precisam ver-se para além da imposição social de classe e, por isso, a palavra não deve ser reificada, com sentido único. Nesse sentido, “[...] as imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são inadequadas” (BAKHTIN, 2003, p. 348).

5 PRODUTO: POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Apresentamos, neste capítulo, o modo de produção que compõe o produto desta dissertação. Essa proposta está na íntegra no apêndice C.

Tal proposta é resultado de um estudo que teve por tema “A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade dos estudantes, na produção de textos (orais e escritos)”, problematizando modos de articulação do atual momento histórico de pandemia covid-19 e as respectivas contradições sociais com a prática de produção de texto mediante a filosofia bakhtiniana de linguagem. Essa filosofia está diretamente relacionada com as questões da linguagem, todavia ela é pensada numa dimensão social abrangente, o das Ciências Humanas, pois o valor do texto e o significado de um texto dependem de ela exprimir, ou não, aspectos da realidade.

Tendo em vista a formação de sujeitos históricos e sociais, o ensino de produção de textos implica responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, mediações interdisciplinares apropriadas, para que os estudantes aprendam a expressar, em seus enunciados, os aspectos objetivos e subjetivos dos fenômenos da realidade e sejam capazes de desvelar as essências que as aparências da realidade de uma sociedade desigual tende a esconder ou mascarar, mediante esse desvelamento, as proposições sociais transformadoras que se manifestam nas vozes sociais que compõem o texto. Para que essa opção didática se efetive, é mister que se ponha em diálogo a filosofia da linguagem, proposta por Bakhtin e seu Círculo, cujos fenômenos da realidade estudados incluem a vertente socioideológica e dialógica em relação aos enunciados concretos.

Essa proposta busca um diálogo com os educadores que têm a linguagem como espaço de confluência na produção de conhecimento. A orientação sobre a prática discursiva de produção de texto tem como ponto de partida os enunciados concretos que emergem das produções de vida dos estudantes envolvidos. Esses dizeres dos estudantes sobre o mundo em que vivem possibilitam uma mediação pedagógica por parte do educador na direção da compreensão da lógica que engendra a

sociedade capitalista em que vivemos, suas contradições e formas de superação. Com base nessas compreensões, o estudante reúne elementos discursivos capazes de tornar a produção de seu texto um espaço dialético e dialógico que enuncia a compreensão crítica de sua realidade, formas de resistência e proposições que geram movimentos transformadores.

Desse modo, o ensino do sistema da língua com todos os seus conteúdos linguísticos se realiza no contexto dos enunciados produzidos nas práticas sociais dos sujeitos. Trata do ensino da língua como sistema no contexto social em que ela é utilizada pelos estudantes, articulado com os sentidos produzidos por meio das manifestações de suas visões de mundo, pontos de vista e vozes sociais que eles representam. Isso requer, sobretudo, uma concepção de ensino-aprendizagem que ultrapasse a análise dos elementos formais da língua e siga em direção aos sentidos que se manifestam nas relações dialógicas que se estabelecem entre os estudantes e seus contextos microssociais e macrossociais.

Dito isso, propõe o desenvolvimento de ensino de produção de textos em diálogo com as produções de vida humana, bem como a compreensão das contradições sociais que envolvem a vida das pessoas em uma sociedade de classe para a qual se utiliza como orientação teórica e metodológica a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Nessa direção, a vertente socioideológica e a dialógica em relação aos enunciados são tratadas neste estudo como fenômenos da realidade.

Os enunciados são considerados neste trabalho como fenômenos da realidade, uma vez que, nos escritos de Marx, a realidade humano-social é o lugar onde se encontra o substrato das causas e dos homens reais. Nesse substrato, preexiste uma essência que está por trás da aparência. Desse modo, os enunciados são carregados da essência da realidade objetiva das coisas e dos feitos humanos, enquanto que a aparência oculta as determinações reais objetivas da realidade, resultado dum sistema de ideias, crenças, discursos, representações (LIMA; XAVIER, 2017).

Compreendemos que não é possível produzir textos sem recorrer aos conhecimentos linguísticos da língua, assim também não é possível pedir que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas. Essa imbricação linguística e extralinguística exige a prática de produção de textos orais, escritos, formas de mediação didática que possibilitem o amplo uso da discursividade dentro da compreensão da cosmovisão existente na sociedade de que fazemos parte.

Dito de outra forma, são muitos os conhecimentos linguísticos que envolvem a produção da língua escrita e oral e necessariamente precisam ser ensinados pela escola, como também, obviamente, são muitos os conhecimentos que circundam a vida, os quais ocupam os textos escritos dos estudantes que também precisam ser ensinados e refletidos na escola. Com isso, professor e aluno encontram-se diante de uma enorme variedade de práticas sociais, as quais envolvem uma complexidade de conhecimentos das variadas ciências que demandam uma postura didático-pedagógica que implica ruptura com concepção metafísica, que divide o ensino da língua em caixinhas de forma separada do contexto de uso dos falantes.

5.1 OS MODOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA, ENFOCANDO O PENSAR/FAZER PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA

O pensar/fazer são dois lados de uma mesma moeda. Um não pode existir sem o outro no trabalho pedagógico com a produção de textos orais e escritos.

É comum a observação de práticas de produção de textos que têm os gêneros textuais escolares como ponto de partida. Essa proposta faz o movimento contrário, visto que ela parte dos enunciados dos estudantes, geradores de gêneros discursivos, que, com a mediação dos professores, chega à produção escrita dos mais variados gêneros textuais. A grande questão aqui apresentada é o como pensar esse fazer? Como organizar um processo de ensino-aprendizagem a partir desses estudantes reais? Que saberes eles trazem sobre suas culturas, histórias, trabalho, artes? Quais são as suas situações de vida e como se organizam?

Essas e outras questões trazem para a sala de aula as necessidades sociais dos estudantes e suas comunidades que necessariamente serão transformados em demandas educacionais. Essas necessidades sociais evidenciadas nos enunciados dos estudantes compõem a listagem de temas da realidade, os quais levarão o educador a organizar didaticamente a sua aula com os conhecimentos que ajudarão na emancipação social daqueles estudantes e das respectivas famílias.

Entre a definição dos temas buscados no plano social e a produção do conhecimento, há o espaço para o trabalho pedagógico criador e criativo. Nesse espaço de organização do trabalho docente, buscam-se, na literatura, nas artes e nas demais ciências, materiais de leitura que levem os estudantes à compreensão dos sentidos dos seus enunciados em relação ao mundo em que vivem. Com base em suas compreensões, cada um vai constituir a escrita do texto como o seu espaço enunciativo.

5.2 PRIMEIROS PASSOS

Partir das manifestações enunciativas que se realizam no chão onde os estudantes pisam. Quais são suas culturas? Quais histórias foram produzidas naquela comunidade? Como produzem a vida deles? Como veem as questões da pobreza e da desigualdade social? De que organizações sociais fazem parte? Como é o lugar em que vivem e o que é bom e precisa melhorar?

As questões que mobilizam a produção de enunciados são das mais variadas formas possíveis. O que perguntar e a quem perguntar é uma decisão pedagógica que se realiza no diálogo com os estudantes. Por isso, faz parte do trabalho pedagógico ensinar os estudantes a perguntar e refletir sobre as respostas, visando sempre uma compreensão ativa.

Que perguntas eles farão sobre suas culturas? Essas perguntas serão levadas para os seus espaços de vida onde vão ouvir as pessoas que ali vivem. Que perguntas farão sobre a história do lugar em que vivem? Que perguntas farão sobre o trabalho que as pessoas realizam para as suas sobrevivências? Que perguntas farão sobre

os problemas que mais afetam as suas comunidades? Que perguntas farão sobre as melhorias que gostariam de ter em suas comunidades?

Como vimos, o ponto de partida é ensinar a fazer perguntas e refletir sobre suas respostas. Eis aí um rol infindável de enunciados, geradores dos mais variados gêneros discursivos que os estudantes produzirão em seus diálogos em sala de aula.

5.3 COMO OCORRE ISSO NA PRÁTICA?

Em primeiro lugar, é necessária a elaboração com os estudantes de um plano de estudos sobre determinados aspectos da realidade que se pretende indagar. Esse plano de estudo consiste na elaboração coletiva das perguntas em sala de aula com os estudantes, ou seja, sobre o que perguntar (trabalho, cultura, história, problemas, desafios), o que perguntar e a quem perguntar e escutar.

Com base no plano de estudo realizado em suas comunidades, os estudantes trazem as respostas para socializar coletivamente com os demais colegas. Mediante esse diálogo, o educador analisa as necessidades sociais ali apresentadas e busca no currículo os conhecimentos necessários para que os estudantes compreendam o contexto social em que a vida deles está inserida.

5.4 COMO COMPREENDER A REALIDADE?

No momento do retorno dos planos de estudos realizados pelos estudantes por meio de escutas em suas comunidades, faz-se o que denominamos rodas de diálogo. Cada estudante fala sobre o que ouviram e o que acharam do que ouviram, e, desse modo, o diálogo vai-se constituindo em uma rede discursiva que evolui, provocando novas questões, novas buscas. Esse movimento de ter o chão em que vivem como o ponto de partida na busca e produção de conhecimentos é o que se propõe nessa prática de produção de textos.

A seleção de materiais de leituras para o aprofundamento de determinados conhecimentos é determinada pela realidade trazida pelos estudantes. Que poemas e que músicas? Que livro de literatura? Que texto científico?

5.5 PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

As pessoas manifestam suas ideias, suas consciências por meio de textos (orais e escritos), que são unidades significativas. Desse modo, são os enunciados que modulam os gêneros do discurso, mediante o seu objetivo ou direcionamento. Por isso, Bakhtin (2003) afirma que os gêneros do discurso são tão numerosos quanto as atividades humanas.

Aduz que esses enunciados que produzem indefinidos gêneros discursivos são unidades de sentido, ou seja, são textos orais e escritos. Nessa perspectiva, são dois os elementos que o definem como enunciado: a sua ideia, ou seja, a sua intencionalidade e os resultados produzidos, isto é, a realização dessa intenção. “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Sendo assim, o texto é a realidade imediata do pesquisador, ou o seu ponto de partida, pois os pensamentos, os sentidos e significados dos outros se nos apresentam sob forma de textos.

Diante do exposto, o texto ultrapassa os limites de um gênero textual, pois ele se manifesta de diferentes formas e diferentes possibilidades de leituras. Assim, todo texto é atravessado pelo discurso humano, pois todo texto é um enunciado (coletivo e social) repleto de vozes que o antecederam. Assim, Bakhtin (2018) define o texto como um conjunto coerente de signos/palavras e só tem vida no contato com outros textos, uma vez que “[...] por trás de cada texto está o sistema de linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 309).

Como dito, esse é o momento da escrita do texto, ou seja, o momento de os estudantes expressarem suas compreensões e suas posições em relação ao tema pesquisado em suas realidades.

É importante lembrar que o momento da produção de texto é também o momento da produção de conhecimentos, pois os estudantes percorreram um caminho que os levou a esses conhecimentos. Os textos escritos tiveram sentidos sociais e ideológicos, com variados conhecimentos científicos que foram apropriados por meio de variadas leituras e análises proporcionadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes escrevem, leem o que escreveram para os seus colegas e, a partir das múltiplas leituras e múltiplas produções de sentidos por meio das leituras dos variados textos, chegam ao momento coletivo dialógico, visando a proposições de ações coletivas, voltadas a um determinado tipo de trabalho socialmente necessário, mediante tal realidade compreendida.

O educador recolhe os textos para leitura e análise dos sentidos ali produzidos e dos conhecimentos do sistema da língua a ser aprofundado para levantamento das necessidades de aprendizagens apresentadas por meio dos textos, no que se refere tanto aos aspectos da língua quanto aos aspectos socioideológicos de produção de sentidos.

5.6 OS CONHECIMENTOS DO SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Assim como a língua não é plena, porque a sua constituição e seu funcionamento não segue separado dos falantes, da mesma forma a gramática, como instrumento de descrição e sistematização das línguas, também não é um instrumento linguístico pleno. Ainda que a gramática descreva práticas que estão intrinsecamente ligadas, ela preserva suas leis internas que regem o sistema linguístico, por isso ela precisa ser compreendida dentro de uma significação sócio-histórica, sem fazer dela um espelho para o comportamento linguístico dos estudantes ou das pessoas em geral (AUROUX, 1992). Desse modo, o que se apregoa nessa proposta didático-pedagógica é que o ensino de língua materna não se limite ao ensino da gramática, com suas inúmeras regras, terminologias, exercícios de fixação e de identificação e rotulação em frases artificializadas e retirados do contexto vivencial; ou seja, ensina-se gramática criando-se outra língua, a artificial.

Sobre essa questão, Antunes (2007) apropriadamente esclarece que as frases tomadas como fragmentos para o ensino da gramática são para justificar que língua e gramática são a mesma coisa, o que não é verdade. A gramática deve ser ensinada, sem dúvida, pela escola, porém ela deve ser ensinada como parte integrante da língua que estabelece determinadas regras e, por conseguinte, contribui na regularização da língua. Contudo, ela não pode ser confundida com a própria língua. Segundo esse mesmo autor, a gramática tem, sim, função reguladora, mas ela não é capaz de regular tudo.

Coerentes com a perspectiva metodológica dessa proposta, concordamos com Antunes (2007), a língua possui múltiplas determinações e por isso ela não pode restringir-se a um único componente: a gramática. “Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 2003, p. 328).

Dito isso, salientamos que a língua como sistema é uma convenção social e como tal deve ser ensinada na escola, porém como totalidade. Nessa direção, “[...] a língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal [...]”, tais como os recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), os recursos sintáticos (diversos padrões e modificações das orações) (BAKHTIN, 2003, p. 304).

5.7 O RETORNO DOS ESTUDANTES À REALIDADE

Nesse momento do trabalho com a produção escrita do texto como espaço enunciativo dos estudantes, o olhar deles sobre suas realidades é um olhar transformado, não é o mesmo olhar de antes de iniciar o trabalho pedagógico do educador. Com a ajuda dos conhecimentos científicos, eles se apropriam de uma compreensão da essência que antes não era percebida pela simples aparência. Essa transformação ocorrida nos sujeitos é o que Vigotski identifica como conhecimento. Para esse autor, o conhecimento é o real transformado, compreendido por meio do trabalho pedagógico do educador (PINO, 2000). Para isso, pretende-se que os educandos percebam a diferença entre o real aparente, de

onde partiram, e o que agora conhecem desse real. Nesse entre, ocorre todo um trabalho produtivo do educador e educando, envolvendo pesquisa da realidade, estudos interdisciplinares, reflexões que possibilitam aos estudantes compreender o motivo da situação atual ser como é e vislumbrar uma realidade em potencial, colocando-se no lugar de sujeitos históricos de direitos.

Só sujeitos que compreendem as contradições sociais, as injustiças e sua situação social são capazes de questioná-la. Essa compreensão dar-se-á por meio das interlocuções com outros enunciados ou outras realidades. A palavra é “[...] o produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 205). Nosso trabalho evidenciou como os enunciados dos pesquisados pelos estudantes foram responsáveis e importantes para sua discursividade, para refletirem suas realidades, quando compararam suas realidades principalmente às de classes sociais diferentes das suas.

Perceber realidades tão contraditórias que são afetadas de formas tão injustas por uma mesma circunstância como esta pandemia forma a consciência que

[...] não se encontra acima da existência nem pode determiná-la de modo constitutivo, pois a consciência é uma parte da existência, uma das suas forças e, portanto, possui a capacidade de agir, de desempenhar um papel no palco da existência (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018b, p. 2012).

Mas nada vale a consciência se não for para a luta por melhores condições de vida. A palavra é material sócio da vida interior, o discurso interior: a consciência, segundo Bakhtin e Volóchinov (2018b, p. 100). A palavra é signo ideológico, e para Marx, segundo Costa (2000, p. 43), ideologia não é qualquer consciência, é a consciência crítica. As ideias não existem separadas da linguagem. As ideias são expressão da realidade material. O uso linguístico traz a marca das relações e das ideologias de classe.

5.8 AÇÕES COLETIVAS TRANSFORMADORAS

A produção de textos na perspectiva da práxis pedagógica discursiva tem como papel fundamental a transformação das pessoas como ser social, para que elas

também transformem, em certa medida, o meio em que vivem. Trata aqui de um movimento histórico permanente e, dessa forma, os seus enunciados passam a ter endereçamento.

Diante de todo o percurso teórico-metodológico ocorrido com estudante e educador, aquela realidade até então obscura clareou-se por meio da mediação realizada pelo educador. Diante de tal realidade concreta, é possível vislumbrar ações que, de alguma forma, contribuam para a melhoria daquela realidade. Elas agora sabem com quem ou o que dialogar. Agora é momento de levantar ideias sobre o que é possível fazer, pensar, propor diante daquela realidade compreendida.

Se a escolha da ação for uma panfletagem na comunidade, é fundamental que as crianças se auto-organizem e aprendam sobre esse tipo de gênero textual. Se for uma carta a uma autoridade, a um jornal, aprendem o tipo de gênero e constroem os textos com os próprios enunciados direcionados a determinado objetivo.

Neste momento do trabalho, é necessário que os estudantes aprendam outra coisa importante, que é o fazer coletivo, por isso precisam aprender a se auto-organizarem. O que fazer, como fazer e para que fazer precisa ser decidido coletivamente e as tarefas devem ser divididas em grupos de trabalho. Ao final de cada trabalho socialmente necessário, faz-se a avaliação dos resultados.

Concluimos provisoriamente as proposições aqui elencadas, pois trata-se de uma que não se fecha em si mesma nem ocupa o espaço criativo e criador de educadores e educandos. Esperamos que essa proposta dê vida ao surgimento de muitas outras.

Aqui apresentamos a síntese de nossa proposta.

CONHECENDO A REALIDADE DO OUTRO
Pesquisa de realidade: pedimos aos estudantes que pesquisassem com três pessoas de classes sociais diferentes (uma da classe alta, uma da classe média e uma da classe popular) os efeitos da pandemia em suas realidades, os desafios

impostos pela pandemia e como esta afetou sua realidade. Os estudantes deveriam gravar as respostas, transcrevê-las e me enviá-las por *e-mail* ou WhatsApp.

CONSCIÊNCIA DE NOSSA PRÓPRIA REALIDADE

Pedimos aos estudantes que escrevessem um texto dizendo como a pandemia afetou sua realidade e de sua família. Os estudantes poderiam fazer manuscrito e fotografar o caderno e me enviar por *e-mail* ou WhatsApp, ou digitar e me enviar por e-mail ou WhatsApp.

DISCUTINDO REALIDADES DIFERENTES

Em um círculo de diálogos, pela plataforma Google Meet, pedimos aos estudantes que dissessem suas impressões sobre as respostas da pesquisa que fizeram. Gravei os diálogos e os transcrevi. Fiz três quadros (um de cada classe social) sintetizando as respostas convergentes e divergentes dos entrevistados.

DISCUTINDO AS DIFERENÇAS DE CLASSES

Apresentei aos estudantes os três quadros e, divididos em dois grupos, pedi que lessem os quadros e fizessem uma análise das respostas. Pedi, ainda, que fizessem uma comparação entre as respostas convergentes de cada classe e comparassem com as respostas das outras classes sociais. Solicitei que escrevessem uma síntese por grupo.

DIÁLOGO INTERESSANTE

Pedi que fizessem um círculo de diálogo e expusessem suas impressões sobre as contradições percebidas nos enunciados das pessoas das classes sociais diferentes.

MANIFESTANDO-ME

Por fim, solicitei que escrevessem um texto individual fazendo uma análise do que perceberam das respostas das pessoas de classes sociais diferentes, manifestassem suas impressões e refletissem as desigualdades e as injustiças.

O QUE AINDA ESTÁ POR VIR

Os estudantes e eu faremos uma leitura de seus textos produzidos durante e para esta pesquisa a fim de dialogarmos problemas de linguística. Faremos uma análise do discurso para, juntos, construirmos os conhecimentos da língua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe contribuições importantes para a reflexão didático-pedagógica no tocante à produção de textos na perspectiva dialógica e dialética, a partir do que os estudantes enunciam no e/ou do lugar em que vivem. Evidenciou que o ponto de partida do trabalho pedagógico em sala de aula é a compreensão das manifestações enunciativas que se realizam no chão onde os estudantes pisam, levando-se em conta tanto os conhecimentos sobre o modo como produzem a vida deles, suas culturas, suas histórias, seus trabalhos, seus problemas, suas condições sociais de vida quanto a organização social e coletiva do espaço em que vivem. Como visto, são muitas as questões que mobilizam os dizeres dos estudantes. São conhecimentos que eles possuem porque foram produzidos por eles, e a única forma de o educador apropriar-se desse conhecimento da vida é possibilitar a emergência dos enunciados dos estudantes. De posse desse conhecimento, cabe ao educador organizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo que os conhecimentos científicos contribuam para a compreensão e mudança de realidades.

Uma das questões salientadas neste estudo é o ensino do exercício de perguntar. Que perguntas eles farão sobre suas culturas? Essas perguntas serão levadas para os seus espaços de vida onde vão ouvir as pessoas que ali vivem? Que perguntas farão sobre a história do lugar em que vivem? Que perguntas farão sobre o trabalho que as pessoas realizam para as suas sobrevivências? Que perguntas farão sobre os problemas que mais afetam as suas comunidades? Que perguntas farão sobre as melhorias que gostariam de ter em suas comunidades?

Como vimos, o ponto de partida é ensinar a fazer perguntas e refletir sobre suas respostas. Eis aí possibilidades de surgimento de um rol infindável de enunciados que são geradores dos mais variados gêneros discursivos que os estudantes produzirão em seus diálogos em sala de aula. Esses gêneros discursivos reverberam nas escritas dos textos, revelando o sujeito integral com todo o seu dizer, seu sentir e seu querer.

No decorrer do trabalho, buscamos o estabelecimento contínuo da relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e os enunciados que se manifestam nas bases sociais objetivas da realidade dos estudantes. Assim, dados o compromisso social da educação e a perspectiva teórica assumida neste trabalho, a realidade imediata que gritava aos nossos ouvidos eram os efeitos causados pela pandemia neste atual momento histórico, e definimos que esse seria o fenômeno social de que partiríamos.

A teoria enunciativa de Bakhtin e o Círculo, sob o olhar de Bakhtin e Volochínov (2017), ressalta o caráter sócio-histórico da linguagem que concebe o enunciado diante de aspectos que não podem ser reduzidos apenas a um sistema linguístico, ressaltando o lado sócio-histórico da linguagem como resultado da interação entre pessoas organizadas socialmente. De acordo com os autores, as relações ideológicas que percorrem toda a estrutura social possibilitam a realização de leituras por meio das inter-relações que se instauram entre as pessoas a respeito de suas circunstâncias de existências humanas.

Em suma, a chave metodológica para reconstruir teoricamente as relações sociais em meio às quais se processa a ação humana intencional é reconhecer as posições sociais relevantes numa dada conformação histórica. Esse reconhecimento, evidentemente, parte da experiência social imediata e das próprias interpretações vigentes (ou já superadas) a seu respeito, e caminha no sentido da abstração generalizante, antes de retornar ao real reinterpretando-o (MEDEIROS; BONENTE. 2019, p. 11).

Buscamos, por meio dessa mesma chave metodológica, a produção de conhecimento vinculado às produções de vida das pessoas, assumindo como referência a realidade imediata, ou empírica, dessas pessoas. Partindo desse ponto e das interpretações a ela referidas, chegaremos a uma subjetivação que nos possibilita o retorno ao real com maior clareza e melhores condições de reinterpretá-lo.

De acordo com os autores, a sociedade é uma totalidade porque ela é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, ela é o complexo conformado pela “[...] articulação entre os complexos da arte, da economia, da política, das ideias etc. O ser em geral pode igualmente ser percebido como a articulação de todos os complexos específicos, a natureza inorgânica, a esfera da vida e a sociedade” (MEDEIROS;

BONENTE. 2019, p. 11). Retomam-se os escritos de Marx para esclarecer o critério utilizado por ele, a fim de distinguir as abstrações razoáveis das não-razoáveis. Para isso, é necessário o reconhecimento da unidade na diferença da sociedade complexa, ou seja, o reconhecimento na diferença dos objetos, relações e processos históricos diversos.

Somente quando as determinações comuns são percebidas como o 'resíduo' que permanece definindo o objeto em meio ao seu processo de transformação histórica, a abstração desempenha um papel relevante para a correta representação científica da realidade (MEDEIROS; BONENTE, 2019, p. 12).

Nessa perspectiva, os enunciados dos estudantes são constituídos por essas múltiplas determinações sociais que compõem uma dada realidade complexa, e o processo de análise ocorreu na emergência das formas de consciência determinada pelo ser social. É justamente uma “[...] derivação da consciência a partir do ser social pressupõe um processo de abstração que é parte do ser” (SOHN-RETHEL, 1978, p. 18 apud MEDEIROS; BONENTE, 2019, p. 12).

Para a análise dos enunciados trazidos pelos estudantes de seus contextos sociais de vida, buscamos a realização de análise socioideológica do discurso, visando à compreensão de como as contradições sociais que estão subentendidas na opacidade da compreensão da pandemia são mostradas nos discursos dos estudantes e das pessoas que responderam ao instrumento utilizado na pesquisa.

A linguagem é considerada, na concepção desta pesquisa, como fenômeno socioideológico, mas o lugar da realização do ideológico na linguagem não está na língua como um sistema abstrato de formas, mas no signo linguístico, na palavra. Essa palavra não é uma abstração, mas está relacionada a uma base material e social que a ela dá sentido ou significado. A palavra está de forma dialética relacionada com a organização social. Daí a relação dos pressupostos do materialismo histórico-dialético com a filosofia da linguagem, conforme enuncia o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Mikhail Bakhtin (COSTA, 2000).

No primeiro momento, os estudantes voltaram os seus olhares para a realidade pandêmica e ouviram pessoas de diferentes classes sociais para reunirem as

diferentes visões desde o lugar social que ocupam. Essa diversidade de enunciados com recorte de classe social foi socializada em sala de aula pelos estudantes pesquisadores, provocando a emergência de muitos outros enunciados, agora os dos estudantes. Esses enunciados, geradores de gêneros discursivos, dizem muito ao educador sobre que decisões didático-pedagógicas tomar mediante os sentidos ali produzidos, que leituras, que conhecimentos linguísticos, que gêneros textuais.

Com esse movimento dialógico e dialético, foi possível o retorno do olhar para o mesmo contexto histórico pesquisado, porém com uma lente mais límpida, possibilitando ver além das aparências dos problemas sociais. Esse olhar transformado por meio dos conhecimentos produzidos no processo discursivo foi revelado nos próprios textos escritos pelos estudantes.

O objetivo desta pesquisa está pautado na construção de uma práxis discursiva de produção de textos com base na filosofia bakhtiniana de linguagem com estudantes do ensino fundamental. Problematizamos a articulação do atual momento pandêmico com as contradições sociais e com as práticas de produção de textos por meio da filosofia bakhtiniana da linguagem. Para tanto, lançamos mão da obra de Bakhtin e o Círculo, o que nos trouxe pressupostos teóricos e metodológicos. A partir de então, traçamos uma metodologia para esta pesquisa, fizemos análise de dados e chegamos a resultados que nos permitem pensar nossas práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa.

O percurso desta pesquisa permitiu-me reavaliar minha prática docente e possibilitou a construção de conhecimentos que me levaram a transformações na minha práxis.

Tenho certeza de que esse percurso me levou a uma decisão sobre minha prática pedagógica. Nesse espaço, foram produzidos conhecimentos que me transformaram na condição de educador e transformaram os estudantes, que hoje se percebem mais críticos. Tanto os estudantes como eu pudemos ver a realidade de forma mais clara. Com os conhecimentos que construíram, os estudantes reuniram elementos significativos para escrever textos que fizessem interlocuções com os outros indivíduos e com suas realidades, num processo discursivo.

Apreendi que mais que professor de estrutura linguística da língua portuguesa, sou professor de fazer pensar, e, por meio da perspectiva de linguagem de Bakhtin, do materialismo histórico-dialético, da consciência coletiva e individual, podemos vislumbrar uma sociedade com menos desigualdades que seja capaz de mudar sua realidade.

Desejamos que esta pesquisa contribua para que outros educadores, da área de linguagem ou não, repensem suas práticas como aconteceu comigo. Esperamos que a práxis de produção de texto proposta neste trabalho não seja modelo a ser seguido por nenhum professor, mas seja um ponto de partida para pensarmos em refletir sempre uma nova possibilidade do fazer educação, numa perspectiva dialética.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vania Maria Medeiros de Fazio; PUZZO, Mirian Bauab. O dialogismo na linguagem imagética da charge. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 131-150, ago./dez. 2012. (ISSN 2317-1006 _ online)

ALARIO, Helen Regina. **Produção textual para o Enem em sala de aula: uma proposta a partir do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Profissional) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Amaury Soares de. et al. Meme – o dialogismo imagético em sala de aula. *CONEDU*, 6., 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/61072>. Acesso em: 06 set. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018b.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o círculo**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2007.

BRASIL. **INEP**. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 12 set. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 9. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

COSTA, Nelson Barros da. Contribuições do marxismo para uma teoria crítica da linguagem. **Revista D.E.L.T. A.**, v. 16, n. 1, p. 27-54, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/4FT5T4zmf4wrFBbrnjbLzDd/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DIONISIO, Mariléia Tenório. **A questão do valor na linguagem para (o círculo de) Bakhtin**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FREITAS, Lenice Garcia de. **A práxis discursiva de produção de texto: conexões entre educação e enunciados concretos dos sujeitos do campo**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

LIMA, Jean Carlos Ribeiro de; XAVIER, Glauber Lopes. A questão da ideologia em Karl Marx e Louis Althusser. **Revista Espacios**, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n23/a17v38n23p10.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

MAGRI, Valdirene Mageski Cordeiro. **Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MEDEIROS, João Leonardo; BONENTE, Bianca Imbiriba. **Considerações sobre o método de Marx a partir da ontologia de Lukács**, 2019. Disponível em: https://sep.org.br/anais/2019/SessoesOrdinarias/Sessao2.Mesas11_20/Mesa11/111.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

PIMENTA, Ghane Kelly Gianizelli. **Práticas de leitura e produção de texto em diálogo com as práticas de leitura dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, Campinas-SP, n. 71, jul. 2000.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PUZZO, Mirian Bauab. Teoria dialógica da linguagem: o ensino da gramática na perspectiva de Bakhtin. **Linha d'Água**, n. 26, v. 2, p. 261-278, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bio e Ethikos**, Vitória-ES, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009. Disponível em: <https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

VITÓRIA (Município). **Documento Orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória**, v. 2. Vitória: SEME/PMV, 2020.

VITÓRIA (Município). **Política Municipal de Educação Especial da PMV**. Vitória: SEME/PMV, 2018.

**ANEXO A – Relatório descritivo para o encaminhamento de estudantes para
altas habilidades/superdotação elaborado pela unidade de ensino**

**Prefeitura Municipal de Vitória/Secretaria de Educação, Coordenação de
Educação Especial**

A elaboração do relatório envolverá professores do ensino regular e a equipe técnico-pedagógica da unidade de ensino, considerando a observação direta e continuada e as discussões coletivas sobre o processo de escolarização do estudante.

PARTE I – UNIDADE DE ENSINO CMEI/EMEF:

Diretor: _____

Pedagogo: _____

Telefone: _____

PARTE II – INFORMAÇÕES DO ESTUDANTE:

A- Identificação:

Nome: _____

Filiação _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: () Masc. () Fem.

Endereço: _____

Telefone(s) de contato: _____

TURNO: () matutino () vespertino () noturno

TURMA: CMEI – () Grupo 4 () Grupo 5 () Grupo 6

EMEF – Ano escolar: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º

EJA – () 1º Segmento - () Inicial () Intermediário () Conclusivo () 2º

Segmento - () Inicial () Intermediário () Conclusivo

B- Considerar os seguintes aspectos sobre o estudante: histórico de escolarização; envolvimento nas proposições curriculares; áreas de interesse/potenciais que justificam o encaminhamento para a avaliação/atendimento; necessidades/dificuldades de aprendizagem que precisam ser mediadas para o acesso ao currículo escolar; interações estabelecidas no contexto escolar; visão da família:

C- Destaca(m)-se no(s) seguinte(s) tópicos/assunto(s) e/ou disciplina(s):

D- Interessa-se por (ou pratica) música, esporte, teatro, desenho, pintura, arte em geral, tecnologias/mídias, jogos de estratégia ou outras atividades, descreva qual(is):

E- Outras considerações:

PARTE III – Marque com um (X) no mínimo 10 características pertinentes ao aluno:

CARACTERISTICAS GERAIS	
1) preferência por trabalhar sozinho	
2) perfeccionista	
3) difere ou sente-se diferente de seus colegas na maneira de pensar, sentir e agir	
4) precocidade	
5) sensibilidade estética	
6) entediado	

HABILIDADE INTELECTUAL	
1) vocabulário avançado para idade ou série	
2) grande bagagem sobre um tópico específico	
3) grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos	
4) tem pensamento abstrato desenvolvido	
5) elevada capacidade de observação	
6) facilidade de fazer observações perspicazes e sutis	
CRIATIVIDADE	
1) tem senso de humor	
2) habilidade de pensamento imaginativo	
3) habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões	
4) muito curioso	
5) habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes	
6) atitude não conformista	
LIDERANÇA	
1) tendência a ser respeitado pelos colegas	
2) autoconfiança quando interage com os colegas	
3) comportamento cooperativo ao trabalhar com os colegas	
4) habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros	
5) habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações	
6) tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas	
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA	
1) persistência quando se busca atingir um objetivo ou a realização de tarefas	

2) requer pouca orientação de professores	
3) envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos de seu interesse	
4) sempre preferem atividades desafiadoras	
5) não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa	.
6) preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços	

Obs.: Quadro descritivo baseado em RENZULLI, 2000; VIRGULIM, 2007; FLEITH, 2007; FREITAS; PÉREZ (2010).

Outras considerações:

PARTE IV- PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO	DATA

APÊNDICE A – Atividade 1

Produza um texto respondendo à seguinte questão:

Quais os maiores desafios que você e sua família enfrentaram/vêm enfrentando nestes tempos de pandemia? Como a pandemia afetou e tem afetado sua realidade?

APÊNDICE B – Atividade 2

Boa tarde, estudantes! Nossos encontros já estão acontecendo! Como atividade, para ser entregue até o dia 16/4/2021, tenho uma provocação:

Em 2020, saímos de nossas rotinas porque uma pandemia assolou o mundo e tivemos de mudar hábitos e nos adaptar a uma nova realidade. Como está sendo essa sua realidade? E das pessoas que você conhece?

A atividade consiste em você fazer uma pesquisa com três pessoas de condições sociofinanceiras diferentes: uma de classe desprivilegiada, uma de classe média e uma de classe abastada. Você fará a seguinte pergunta a elas:

Quais os maiores desafios que você e sua família enfrentaram/vêm enfrentando nestes tempos de pandemia? Como a pandemia afetou e tem afetado sua realidade?

Você pode gravar as respostas e depois transcrevê-las.

Não esqueça de escrever o nome da pessoa que responder, a profissão/ocupação e a idade.

Se tiver dúvidas, poderá me chamar pelo WhatsApp!

Depois de transcrever as respostas da pesquisa, fotografe, mande-me por WhatsApp e adicione também aqui o arquivo.

Professor Israel Scardua de Aquino

APÊNDICE C – Produto pedagógico

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

ISRAEL SCARDUA DE AQUINO

**POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO DE
TEXTO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Produto do Mestrado Profissional em Educação

VITÓRIA

2021

OS AUTORES

Dulcineia Campos Silva

Possui graduação em Pedagogia. É mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de graduação e pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo *campus* Goiabeiras. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales); do Laboratório de Gestão de Educação Básica (Lagebes); do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação do Campo (Gepeces); do Comitê Estadual da Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces). Representante do Comeces no Fórum Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo no acompanhamento do desenvolvimento das ações do Plano Estadual de Educação. Desenvolve pesquisa de alfabetização, leitura e escrita no âmbito da história da formação de professores e das práticas nas escolas do campo e da cidade. Realiza estudos na área de currículo em alternância nos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Analisa a gestão escolar pelo prisma da democracia participativa.

Israel Scardua de Aquino

Embora licenciado em Letras-Português, em 1992, pela Ufes, Israel começou a lecionar assim que ingressou em sua graduação. Tem experiência de 32 anos no ensino de Língua Portuguesa para os ensinos fundamental, médio e superior. Há 26 anos, é professor da Rede Municipal de Educação de Vitória do cargo de Professor de Língua Portuguesa, mas, desde 2018, atende estudantes público-alvo da Educação Especial com Altas Habilidades/Superdotação matriculados em escolas dessa rede. É artista plástico autodidata e cursa Artes Visuais na Ufes. Está concluindo o Mestrado Profissional em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Ufes. Sua linha de pesquisa consiste em Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar e sua dissertação tem o tema A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade concreta de estudantes na produção de textos (orais e escritos).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	141
1 CONCEITOS DE SIGNO, LÍNGUA, LINGUAGEM, GÊNEROS DISCURSIVOS À LUZ DA FILOSOFIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM.....	144
2 POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	146
3 POR UMA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	148
4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES.....	149
REFERÊNCIA.....	150

INTRODUÇÃO

Esta proposta teórico-metodológica para aulas de produção de textos orais e escritos e ensino de conhecimentos linguísticos foi concebida com base em um estudo na perspectiva da filosofia bakhtiniana da linguagem nas manifestações reais e objetivas dos enunciados concretos de estudantes do ensino fundamental, mas é uma proposta que se aplica a qualquer etapa do ensino. Os estudantes participantes desse estudo são crianças e adolescentes de 9 a 15 anos, da etapa de alfabetização à etapa de conclusão do ensino fundamental. Eis o porquê de dizermos ser esta proposta aplicável a estudantes de todas as etapas do ensino.

Os estudantes participantes de nosso estudo são de uma sala de recursos multifuncionais de atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação. Vale ressaltar que esse público foi escolhido por nós por serem estudantes que já atendo na minha atividade profissional, um dos quais tem indícios de altas habilidades/superdotação na área de linguagem. Os outros foram indicados pela área de artes, matemática, tecnologia, entre outras. Sendo assim, só uma estudante tem facilidade de produzir textos orais e escritos.

Essa nova metodologia experienciada por mim, professor de Língua Portuguesa há 32 anos, lecionando o componente curricular Produção de textos, na qual parto dos enunciados reais dos estudantes, numa perspectiva discursiva da linguagem, em que a palavra é considerada, em primeira mão, como signo ideológico. A língua como manifestação da consciência, um fenômeno social, mas que apropriada por indivíduos, lhes permite compreender a realidade e desenvolver sua consciência, ou seja, um instrumento da ideologia tão importante para um olhar crítico da realidade numa interlocução do indivíduo consigo mesmo, com os outros indivíduos e com a realidade em que está inserido e as outras realidades de outros indivíduos.

Por muito tempo, e até seguindo a sequência dos livros didáticos, as aulas de produção de texto realizavam-se no encerramento de uma unidade e os textos produzidos pelos estudantes, um fim. Nosso estudo permitiu-nos refletir que

podemos inverter essa sequência os enunciados, textos dos estudantes, serem um ponto de partida para o ensino dos conhecimentos linguísticos.

Contudo, estamos convencidos de que as aulas de produção de texto não têm esta finalidade como principal: construção de conhecimentos linguísticos. Estamos convencidos, sim, de que a linguagem deva ser o meio pelo qual os sujeitos percebam as realidades, dialoguem com elas, reflitam sobre elas e, se assim desejarem, transformem-nas.

Nossa pesquisa, por meio de análise de textos orais e escritos produzidos pelos estudantes, deixou claro que é possível que crianças e adolescentes percebam as contradições sociais, as diferenças de classes e a maneira como uma determinada circunstância, embora atinja a todas as classes, não as alcança de forma igualitária. A circunstância a que nos referimos em nosso trabalho foi a pandemia da covid-19, mas poderia ser qualquer outra. Todas as classes sociais foram atingidas e os que as compõem tiveram de enfrentar suas realidades acometidas pela pandemia. No entanto, como os próprios estudantes perceberam, a mesma pandemia não atingiu as classes de forma cega: a classe alta sentiu os efeitos da pandemia de forma mais branda e o que mais a afetou foi, por exemplo, o isolamento social, enquanto a classe popular sentiu de forma cruel para sua condição humana: o desemprego, a dificuldade financeira que levou algumas famílias a passar necessidade de seu meio de subsistência. Os textos dos estudantes refletiram suas reflexões a respeito dessas contradições sociais.

Esta proposta teórico-metodológica de trabalho pedagógico está organizada em três partes:

No capítulo 1, trazemos as concepções de signo, linguagem, língua e gêneros discursivos, além de sua relação com a filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo. Em nossa pesquisa, adotamos esse autor para a base de nossa fundamentação teórica.

No capítulo 2, propomos práticas de produção de textos orais e escritos com base no materialismo histórico-dialético de Marx, que foi discutido por Bakhtin e Volóchinov no seu *Marxismo e filosofia da linguagem*.

No capítulo 3, tomamos os enunciados concretos dos estudantes, seus textos escritos, para propor uma intervenção nos conhecimentos linguísticos necessários a serem construídos pelos estudantes, na condição de quem se faz valer da Língua Portuguesa para sua constituição como sujeitos histórico-sociais, capazes de, em interlocução com outros sujeitos e suas realidades, mediante uma prática dialógica e discursiva, refletir sua realidade e transformá-la, se assim o desejarem.

Ao concluirmos nossa pesquisa, nossa práxis está voltada aos enunciados concretos, à realidade material e ao respeito ao estudante como sujeitos que produzem, na condição de quem não só compõe, mas constitui a sociedade.

Esperamos que esta proposta seja uma provocação para que educadores reflitam suas práticas e, como nós, pensem estratégias metodológicas da práxis discursiva da linguagem – este fenômeno amplo e de tantas possibilidades. Que esta proposta não seja seguida à risca de forma engessada, mas que seja um ponto de partida reflexivo para pensar em outras práticas, e mais outras, e mais outras, e mais outras...

1 CONCEITOS DE SIGNO, LÍNGUA, LINGUAGEM, GÊNEROS DISCURSIVOS À LUZ DA FILOSOFIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM

Bakhtin e Volóchinov (2018, p. 91) tecem uma estreita relação entre a filosofia da linguagem e a ideologia marxista, porque “[...] tudo o que é ideológico possui uma *significação*” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). Onde há signo, há ideologia. A palavra é um signo; logo, a palavra é ideológica: a palavra é um signo ideológico.

A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia de criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, a outro elo também sógnico (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018, p. 91).

Essa cadeia de signos ideológicos une as consciências individuais; então, os signos ideológicos unem as cadeias individuais, o que permite interação social, a qual nos parece ser a função principal da linguagem. A ideologia é constituinte da consciência, segundo Bakhtin e Volóchinov (2018, p. 94). Sem signo, não há ideologia e, sem esta, não há consciência.

“A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018, p. 101). Mesmo que não pronunciada e o sujeito não esteja em diálogo com outro sujeito, a palavra permite um dialogismo interno, o monólogo interior.

Os signos constituem a língua, que é um sistema historicamente desenvolvido por uma comunidade. A língua tem um sistema rígido de normas que se espera ser conhecido por seus usuários. No entanto, quando a língua se manifesta de forma material, concreta, ela é nomeada por Bakhtin e seu Círculo de enunciado, ou que comumente conhecemos por fala. Esses enunciados, ou seja, as manifestações individuais da língua ocorrem por meio dos gêneros discursivos.

Vale lembrar que estamos tratando da palavra nesta proposta e da língua, que é

um tipo de linguagem. Então, manifestamo-nos por meio de discursos verbais, que se relacionam “[...] com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos; com a expressão facial, a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018, p. 107), esses signos formam outras linguagens.

Os gêneros discursivos são as formas materiais e concretas de manifestação dos signos ideológicos. São infinitos. “A tipologia dessas formas é uma das tarefas mais atuais do marxismo” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018, p. 108), por ser o marxismo uma filosofia que tem por base o materialismo. São as cartas, as memórias, as obras literárias, os artigos científicos, as charges...

2 POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Nossa proposta, como dito, é por uma produção de texto que reflita a ideologia na perspectiva discursiva da linguagem, experienciada em nossa pesquisa na dissertação do Mestrado Profissional em Educação da Ufes.

Partimos dos enunciados concretos de indivíduos com quem os estudantes e suas famílias se relacionam, de classes sociais diferentes (classe alta, classe média e classe popular) que fizeram uma entrevista com pessoas de classes sociais diferentes, indagando-lhes de como a pandemia da covid-19 afetou suas realidades e os impactos dela sobre a vida desses indivíduos e suas famílias.

Então, o primeiro momento desta proposta é que os estudantes conheçam realidades diferentes das suas, o que pensam os sujeitos de classes diferentes da sua, como percebem a realidade e são afetadas pelas circunstâncias que envolvem nossa vida.

Em nosso caso, a circunstância foi a pandemia, mas poderia ser qualquer outra, como mudança de governo, situação econômica, catástrofes naturais...

Com os textos orais desses indivíduos que os estudantes gravaram, conforme orientamos, estes transcreveram e posteriormente fizemos um círculo de diálogos quando os estudantes expuseram suas impressões com base nos enunciados concretos daqueles indivíduos. Essa proposta discursiva, em que os estudantes são provocados a uma observação crítica das realidades que os cercam, num dialogismo, mesmo que interior, estimula a que tenham consciência de classe e percebam as desigualdades e as injustiças. Nessa etapa, os estudantes fizeram apreciações individuais a respeito das respostas que eles mesmos obtiveram em suas entrevistas.

Pedimos também que os estudantes escrevessem um texto sobre como a pandemia afetou suas realidades e de suas famílias.

Em seguida, agrupamos as respostas de todos os entrevistados pelos estudantes por classes sociais, e assim disponibilizamos a eles todas as respostas das classes alta, média e popular.

De novo propusemos um círculo de diálogos, mas, nessa etapa da proposta, dividimos a turma em dois grupos para que precisassem das respostas feitas às entrevistas. Pedimos que os estudantes escrevessem uma síntese da impressão dos enunciados orais. Em seguida, promovemos um debate entre esses dois grupos para que expusessem suas impressões de forma dialogada.

A atividade seguinte foi a escrita de um texto individual em que os estudantes pudessem escrever suas impressões sobre como os indivíduos de cada classe social se manifestaram ante os impactos da pandemia da covid-19.

Esperávamos que os estudantes se manifestassem de forma dialógica com sua realidade, o que realmente aconteceu. Pudemos ratificar como enunciados concretos de estudantes revelam, de forma dialógica, sua consciência.

3 POR UMA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Esta etapa, embora ainda não tenhamos posto em prática, dar-se-á por meio de diálogo com os estudantes com base em seus textos escritos e, portanto, enunciados concretos de suas realidades.

Os conhecimentos linguísticos dos estudantes que ainda não foram solidificados serão discutidos com eles, para que se apropriem e construam seus conhecimentos.

Como dito, na condição de professor de Língua Portuguesa, é de minha competência construir com os estudantes esses conhecimentos. A língua tem seu sistema rígido de normas e essencialmente “[...] há apenas um critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a correção linguística é compreendida apenas como a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018, p. 157). Ressaltamos que não é nossa prioridade a correção linguística, mas acreditamos que deve ser feita de forma dialogada, mesmo com os estudantes.

Assim, questões de grafia que percebemos em alguns textos como “confução”, ao invés de “confusão”, acentuação como “virús”, ao invés de “vírus”, questões de vírgula entre sujeito e predicado, regência (crase), concordância, clareza, coerência, coesão, estilística, entre outras, sejam facilmente trabalhadas com os estudantes. Acreditamos que, se tivermos os enunciados concretos dos estudantes, as manifestações materiais da linguagem, teremos mais êxito em trabalhar as questões linguísticas, porque estamos partindo da língua viva, da língua material para os estudantes.

4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Como vimos salientando ao longo de nosso trabalho e desta proposta, ela não é um manual para ser seguido à risca, mas é uma proposta que permite reflexões de professores a despeito de como trabalhar, com seus estudantes, produções de textos orais e escritos de forma discursiva.

Não tenho, portanto, pretensão de engessar o trabalho do professor, porque é este quem conhece sua realidade e a de seus alunos.

Quisemos apenas sugerir, propor, porque acreditamos que sejam possíveis formas de estímulo à produção de textos orais e escritos que transponham as sequências dos livros didáticos, os quais, muitas vezes, trazem propostas muito fora da realidade dos estudantes. Acreditamos que a realidade está aí para ser lida criticamente, porque só assim os sujeitos serão capazes de refleti-las e transformá-las.

Esperamos ter contribuído com vocês, professores, tanto quanto este trabalho contribuiu conosco.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.