

Nuances verbivocovisuais na ótica de professores de Ensino Médio

Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9686-7041>

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo²

 <https://orcid.org/0000-0003-2297-890X>

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar o modo como três professores de língua portuguesa de Ensino Médio concebem a língua(gem) e a articulação dos elementos verbais, vocais e visuais em dois enunciados: a tela *O grito*, de Munch; e o poema “aos pais que têm filhas”, de Kaur. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, amparada no conceito de verbivocovisualidade, que se alicerça no referencial teórico-epistemológico-axiológico de Bakhtin e do Círculo, concernente à tridimensionalidade da palavra. Os resultados indicam que os docentes, na maioria das vezes, voltam o olhar para a materialidade do texto, sem aprofundar-se na potencialidade verbivocovisual e apreciativa dos enunciados. Considera-se que uma formação que contemple o conceito de verbivocovisualidade, a partir dos horizontes axiológicos do dialogismo, pode proporcionar uma prática de ensino que aborde o enunciado em sua unidade global e valorativa.

Palavras-chave: Verbivocovisualidade. Concepção de língua(gem). Professores de língua portuguesa.

Verbivocovisual nuances from the point of view of secondary school teachers

Abstract

This paper aims to analyze how three high school Portuguese language teachers conceive language and the articulation of verbal, vocal, and visual elements in two statements: the painting *The Scream*, by Munch, and the poem “To Fathers Who Have Daughters” by Kaur. It is a qualitative study, grounded in the concept of verbivocovisuality, which is based on the theoretical-epistemological-axiological framework of Bakhtin and the Circle, regarding the three-dimensionality of the word. The results indicate that, most of the time, teachers focus on the materiality of the text, without delving into the verbivocovisual and appreciative potential of the utterances. It is considered that teacher training which contemplates the concept of verbivocovisuality, based on the axiological horizons of dialogism, can provide teaching practices that approach the utterance in its global and evaluative unity.

Keywords: Verbivocovisuality. Conception of language. Portuguese language teachers.

Introdução

Durante muito tempo, no campo dos estudos da linguagem, o foco das análises dos enunciados colocou em saliência a língua, a partir de diferentes perspectivas teóricas. Tais estudos influenciaram, inevitavelmente, as práticas de ensino a centrarem o trabalho nos

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava: professorasilvania@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava: cristiane.mpa@gmail.com.

elementos constitutivos da língua, em uma abordagem descritiva ou prescritiva. Entretanto, nas últimas décadas, com a circulação mais ampla de semioses não verbais e tecnologias de informação e comunicação, novas perspectivas teóricas reconheceram a necessidade de direcionar o olhar para semioses diversas – as multissemioses – constitutivas dos enunciados.

Uma dessas perspectivas – que fundamenta este trabalho – apoia-se nos aportes teórico-epistemológico-axiológicos dos estudos de Bakhtin e do Círculo para destacar a verbivocovisualidade como aspecto inerente à linguagem, conceito que alude “ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras. O *enunciado* verbivocovisual é considerado, em sua potencialidade valorativa” (Paula; Serni, 2017, p. 179-180), vindicando que esse enunciado seja lido e analisado em sua totalidade e não como etapas ou níveis dissociados ou distintos de semioses (Paula; Luciano, 2024).

Dado o exposto, este artigo alicerça-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa e dos estudos da verbivocovisualidade para analisar o modo como três professores³ de língua portuguesa de uma escola de referência em Ensino Médio do Alto Sertão do Pajeú Pernambucano concebem a língua(gem) e a articulação dos elementos verbais, vocais e visuais em dois enunciados: a tela *O grito*, de Munch (1893); e o poema “aos pais que têm filhas”, de Kaur (2017). A escolha desses enunciados fundamenta-se na possibilidade de explorar a articulação, de formas distintas, dos elementos verbais, visuais e vocais. A obra de Munch (1893), pertencente ao universo pictórico, constitui um exemplo da expressividade visual, além disso, é um símbolo cultural e artístico, reinterpretado em diferentes contextos e suportes, o que favorece a análise de sua dimensão discursiva. Já o poema de Kaur (2017) alia a palavra escrita a recursos gráficos e visuais que ampliam seus sentidos, o que revela a inseparabilidade entre texto, imagem e som na produção de significados.

Como *corpus* de análise, utilizamos excertos de respostas a um questionário semiaberto aplicado aos professores participantes, o qual suscitava a manifestação acerca dos aspectos constitutivos dos enunciados apresentados e da abordagem desses enunciados em situação de ensino.

O artigo apresenta, em um primeiro momento, algumas elucidações acerca da concepção de linguagem defendida por Bakhtin e pelo Círculo e contempla considerações sobre o

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicentro – número do Parecer: 6.835.543.

dialogismo e a tridimensionalidade da linguagem. Logo após, detalhamos o percurso metodológico, seguimos para a análise dos dados coletados e trazemos à discussão o modo como os professores compreendem e abordam a relação entre as dimensões sonora, visual e verbal verificáveis em todo e qualquer enunciado, independentemente da materialidade que o constitui.

O dialogismo e a tridimensionalidade da linguagem

A noção dialógica da linguagem, conforme Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2016; Medviédev, 2019; Volóchinov, 2019), é uma abordagem que busca compreender a linguagem como um fenômeno que vai além de um simples sistema de signos, uma vez que cada enunciado é uma resposta a outros enunciados, que reflete e refrata um diálogo contínuo entre diferentes vozes sociais. Na ótica de Bakhtin (1998, p. 8),

[...] a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só com certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Nesse sentido, a linguagem está entranhada em contextos sociais e históricos diversos, de modo que ela reflete as condições sociais e as experiências coletivas de um determinado grupo. Entendemos, portanto, que os significados das palavras são sempre contextuais e variam conforme o seu uso em diferentes situações comunicativas. Não existe um significado absoluto para os enunciados, eles são moldados pela interação social e pelas circunstâncias em que são produzidos.

De acordo com Fiorin (2018), há três formas de conceber o dialogismo. Na primeira delas afirma-se que

[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói (Fiorin, 2018, p. 27).

Dessa maneira, a linguagem está intimamente ligada à ação e à prática humanas. A comunicação não é apenas uma troca de informações, ela envolve relações interpessoais, intenções e consequências sociais. Dado o exposto, a linguagem é um fenômeno vivo, interativo e socialmente situado, que exerce papel fundamental na construção da realidade social bem como nas relações humanas, dado que “o texto é realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” (Bakhtin, 2011, p. 307), outrossim, “não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade” (Volóchinov, 2021, p. 94).

A segunda noção diz respeito à “incorporação pelo enunciador da(s) voz(es) de outro(s) no enunciado. Nesse caso, o dialogismo é uma forma composicional. São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso” (Fiorin, 2018, p. 37). Tal concepção considera que nenhum texto existe isoladamente, uma vez que todos dialogam entre si, por meio de citações, referências ou até mesmo pela influência temática e estilística. Ou seja, a linguagem é constituída por diferentes vozes e estilos; assim, um texto pode incorporar múltiplas influências, o que reflete a complexidade da comunicação humana. Bakhtin (2011, p. 266-267) afirma que o estilo

[...] integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. Isso não significa, evidentemente, que o estilo de linguagem não possa se tornar objeto de um estudo especial independente. Semelhante estudo, ou seja, a estilística da língua como disciplina autônoma, também é possível e necessário. No entanto, esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso. Até hoje a estilística da língua tem sido desprovida de semelhante base. Daí a fraqueza. Não existe uma classificação dos estilos de linguagem que tenha reconhecimento geral.

Sob esse olhar, percebemos que a noção de estilo está intrinsecamente ligada à noção de gênero discursivo, o que evidencia a importância que o autor dá ao estudo de traços estilísticos nos diferentes discursos, a fim de que sejam consideradas as escolhas feitas pelo enunciador, escolhas essas que não se referem somente à preferência pessoal do autor, mais do que isso,

elas estão intimamente ligadas ao contexto social, histórico e cultural. Cada estilo reflete e refrata uma determinada posição social e cultural.

As reflexões bakhtinianas acerca de estilo, também, abordam aspectos referentes à individualidade e à coletividade. Para Bakhtin (2011), todo enunciado, oral ou escrito, é individual e pode deixar explícitas marcas de individualidade de quem fala ou escreve. Porém, “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual” (Bakhtin, 2011, p. 265). O estudioso cita, como exemplo, os literários e ressalta que “a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem. O peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente” (p. 267). Além disso, menciona os gêneros que têm uma forma padronizada (os de uso cotidiano) como os menos favoráveis a isso.

O terceiro conceito de dialogismo refere-se à subjetividade como conjunto de relações sociais das quais o sujeito participa, agindo e se constituindo na sua relação com os outros; “isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (Fiorin, 2018, p. 60). O encontro com o outro não acontece apenas na troca de palavras, de mensagens, mas sim no processo em que cada interlocutor transforma o discurso do outro. Essa é uma interação dinâmica e responsável pela coconstrução de significados, de modo que há várias vozes, todas contribuindo com diferentes perspectivas e produzindo um diálogo rico e complexo. Segundo Bakhtin (1998, p. 82),

[...] cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc.

Nesse entendimento, há um embate entre as forças centrípetas e as centrífugas, que gera relações tensas, ou seja, os conflitos entre as vozes sociais, característica da linguagem, do dialogismo.

A abordagem dialógica desafia visões mais tradicionais, que preconizavam a linguagem como um sistema estático e isolado e valorizavam mais as regras do que os usos sociais da língua(gem), o que o autor nomeia de objetivismo abstrato. Desafia, também, as visões que definem a língua como uma criação individual e o sujeito como aquele que rege a expressão, uma vez que a língua tem origem no interior do indivíduo, concepção que Volóchinov (2021) denomina “subjetivismo idealista”.

Assim, é na crítica a essas tendências que surge a proposta bakhtiniana, pois o autor refuta as visões reducionistas da linguagem e reconhece sua complexidade e sua capacidade de refletir e refratar as relações sociais. Cada enunciado carrega consigo eco das palavras anteriores e está à espera de respostas futuras, de modo a criar uma teia complexa em que o sentido é constantemente negociado, o que requer o reconhecimento de que a linguagem é um reflexo de relações sociais dinâmicas e lutas ideológicas presentes em todos os processos de interação discursiva, entre duas consciências.

Na ótica do Círculo, todo ato linguístico é espaço onde diferentes vozes se entrelaçam e refletem e refratam a multiplicidade de perspectivas e contextos – portanto, o significado não é unidimensional. Ao contrário, ele emerge por meio do diálogo entre as vozes dos interlocutores em uma interação que não se limita apenas a participantes imediatos da comunicação. Inclui, também, vozes ausentes: referências culturais, históricas e sociais que moldam o contexto em que a linguagem é utilizada, em razão de que todo ato linguístico é ideológico e “todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas e etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem” (Medviédev, 2019, p. 48).

A abordagem bakhtiniana da linguagem aponta para o projeto de dizer arquitetônico e a compreensão ativa que produzem o sentido discursivo em dado gênero discursivo e abarcam uma tridimensionalidade interna, isto é, não apenas o explicitamente expresso no material enunciado externo (produto), mas também o que está presente na constituição sígnica da linguagem. Dessa forma, Paula e Luciano (2020a, p. 708) ressaltam que a tridimensionalidade está presente “em qualquer materialidade enunciada”:

[...] mesmo um lexema verbal possui, em si, cunhado no signo verbal, uma dimensão acústica vocal/sonora, entoativa, que engata o lexema na cadeia discursiva; e uma dimensão visual mental, que remete à situação de comunicação real. O mesmo ocorre com enunciados de outras materialidades (Paula; Luciano, 2020a, p. 717).

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011) refere-se à tridimensionalidade da linguagem como materialidade (explicitação enunciativa; texto escrito, texto oral, pintura, por exemplo) e potencialidade (o signo interior, a imagem mental e acústica). Ao explorar a noção tridimensional da linguagem, o autor nos convida a considerar o conteúdo dos enunciados e as relações sociais e históricas que refletem e refratam esses significados, promovendo uma visão mais ampla e dinâmica da comunicação humana.

A partir dessas considerações, precisamos atentar não somente para a materialização discursiva, como também para as sensações a que essa materialidade remete. A essas sensações, o Círculo dá o nome de tons emotivo-volitivos. Bakhtin (2017, p. 87), em *Para uma filosofia do ato responsável*, indica que

[...] o verdadeiro pensamento que age é pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos contedúísticos do pensamento. O tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação e o relaciona com o existir-evento singular. É este mesmo tom emotivo-volitivo que orienta no existir singular, que orienta e afirma realmente o conteúdo-sentido.

Nessa perspectiva, o tom emotivo-volitivo consiste na materialização signíca dos juízos de valor que os sujeitos tecem sobre a situação enunciativa e o seu interlocutor, dentre outros aspectos, como as condições de produção, de circulação e de recepção de enunciados. A esse respeito, vale destacar o postulado de Medviédev (2019, p. 183):

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual – o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento da comunicação. Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas de um fenômeno histórico.

Por conseguinte, para entendermos a questão da tridimensionalidade, precisamos compreender que a construção do enunciado envolve o discurso interior e, também, as relações dialógicas, como configurado neste texto até o momento. Tudo isso demonstra o papel ativo da consciência, pois ela é a responsável pelo sentido construído no ato daquele que se expressa, o que assegura as relações dialógicas.

Volóchinov (2021) afirma que a consciência é concebida por signos verbais, visuais e sonoros, isto é, concebida como tridimensional ou verbivocovisual (Paula; Luciano, 2020a, 2020b; Paula; Serni, 2017). A consciência é realizada em esferas de atividade humana, dessa forma, “a linguagem é verbivocovisual porque o sujeito se constitui tridimensionalmente, ao passo que a consciência se constitui de maneira verbivocovisual, pois a linguagem se caracteriza e se comporta dessa maneira” (Paula; Luciano, 2020b, p. 112).

Ainda segundo Paula e Luciano (2020b, p. 114),

[...] o homem se faz a si mesmo por meio da própria linguagem verbal, sonora e visual. Sua existência se efetiva nos signos, pelos quais se insere na sociedade e se encontra. As noções de: 1) constituição tridimensional do homem; 2) linguagem como capacidade geradora de significação; e 3) efetivação da existência ao ser impregnada de sentido são incorporadas à filosofia bakhtiniana e refletem na concepção de enunciado (e gênero), bem como na de sujeito. A ressonância dos sujeitos nos atos enunciativos se evidencia, conforme as condições da interação discursiva e do tipo de enunciado (gênero) pelo qual o sujeito se expressa.

Sendo assim, a linguagem é um fenômeno social e, portanto, está interligada à experiência humana, à identidade e à cultura, de modo que o diálogo não se limita à troca verbal, pois envolve a influência das vozes presentes na sociedade. Cada indivíduo traz para esse diálogo suas experiências e interpretações, enriquecendo o significado do que é dito.

Detalhamento metodológico

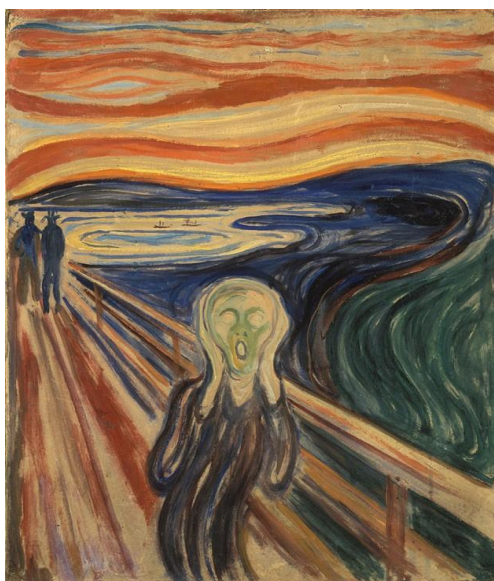
Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, com aparato teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD). A ADD fundamenta-se no dialogismo, na perspectiva de que a comunicação e a linguagem são essencialmente dialógicas, ou seja, são construídas e negociadas por meio de interações entre os falantes, a considerar que “o estudo do discurso

verbal implica um olhar para as relações dialógicas, pois a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (Bakhtin, 2008, p. 209).

Analisamos a compreensão de três professores de língua portuguesa sobre o conceito de língua(gem) e sobre a articulação dos elementos verbais, vocais e visuais em dois enunciados: a tela *O grito*, de Munch (1893); e o poema “aos pais que têm filhas”, de Kaur (2017). Como *corpus* de análise, tomamos excertos de respostas a um questionário semiaberto aplicado aos professores participantes. O questionário foi aplicado pela pesquisadora, na escola, durante o horário de planejamento dos professores e visava à manifestação acerca dos aspectos constitutivos dos enunciados apresentados e da abordagem desses enunciados em situação de ensino.

Os docentes participantes da pesquisa, aqui nomeados como professor 1, 2 e 3, são formados em Letras e lecionam em uma escola de referência em Ensino Médio do Alto Sertão do Pajeú Pernambucano. As informações gerais obtidas revelam que o professor 1 tem 45 anos de idade; o professor 2, 46 anos; e o professor 3, 27 anos. Apenas o professor 1 é efetivo, os outros dois são contratados. O grau de escolaridade de todos é especialista. Quanto ao tempo que lecionam, o professor 1 exerce a função há mais de 15 anos, o professor 2 há 11 anos e o professor 3 há 4 anos. A seguir, apresentamos o questionário aplicado aos participantes da pesquisa.

Figura 1 – Tela *O Grito*



Fonte: <https://abra.com.br/artigos/o-grito>

- 1) Observe a tela *O grito*, de Edvard Munch e comente:
 - a) Que elementos chamam a sua atenção nesta obra? Por quê?
 - b) Qual é a sua compreensão da obra?
 - c) Como você trabalharia essa tela em sala de aula de Ensino Médio? O que solicitaria dos alunos, como trabalho na disciplina?
- 2) Você já trabalhou com curta-metragem, filme ou documentário em sala de aula? Relate como foi a experiência, destacando o passo a passo do trabalho.
- 3) Leia a obra a seguir e descreva o passo a passo de como você trabalharia com ela em sala de aula.

Figura 2 – Poema *aos pais que têm filhos*

Toda vez que você
diz para sua filha
que você grita com ela
por amor
você a ensina a confundir
raiva com carinho
o que parece uma boa ideia
até que ela cresce
confiando em homens violentos
porque são parecidos
com você

- aos pais que têm filhas



Fonte: Kaur, Rupi. *Outros jeitos de usas a boca*. São Paulo: Planeta, 2017

- 4) Seu objeto de estudo em sala de aula é a linguagem, como você define língua/linguagem?

A figura 1, obra de arte visual *O grito* (Munch, 1893), traz em sua composição a representação de figuras humanas, de uma ponte e do que pode ser o pôr do sol em uma mistura entre o céu e a água que corre por baixo da ponte. São elementos que, para além de uma mera imitação do que está visivelmente materializado, levam o seu apreciador a uma leitura verbivocovisual, uma vez que, por meio do contraste entre as cores; da deformação intencional da paisagem, que dá uma ideia de movimento; e do aspecto visual das figuras humanas, principalmente o da figura em primeiro plano, ele é remetido a sentimentos como desespero, sofrimento e angústia. Além disso, a tela evoca o som de um grito, que pode ser de socorro, como um signo representante dessa agonia.

A pintura original foi exposta pela primeira vez em Oslo (cidade natal do seu criador), em 1893; desde então, é conhecida como a expressão atemporal de muitos e diferentes sentimentos e sensações, como, por exemplo, a ansiedade humana. A obra é tão famosa mundialmente que

inspirou filmes de terror – como exemplo, citamos *Pânico* (1996) – e a produção de diversos *emojis*, irônicos, sarcásticos e divertidos.

Na figura 2, temos o segundo enunciado abordado no questionário; um poema da poetisa indo-canadiana Rupi Kaur. Ela nasceu na Índia, porém aos 3 anos de idade, fugindo de perseguições religiosas à sua comunidade, mudou-se para o Canadá. Kaur tem mais de 10 milhões de livros vendidos em todo o mundo e é, atualmente, referência na poesia contemporânea.

No poema “aos pais que têm filhas”, que faz parte do livro *Outros jeitos de usar a boca*, Kaur (2017) versa sobre o modo como os pais precisam educar suas filhas. Denuncia o comportamento violento de pais que, por vezes, contribuem para a normalização da violência em relacionamentos abusivos. Percebemos em seus versos as imagens de uma criança que vai se tornando adulta e carrega consigo, ao longo dessa jornada, dores e vozes das experiências vivenciadas.

Ao lermos o poema, cada palavra reflete e refrata uma expressão de acordo com os valores e as ideologias de seu declamante, dentro de um determinado contexto. É por meio dessa entonação – bem como dos elementos que a acompanham, como os gestos, o ritmo, a altura de voz etc. – que produzimos, também, imagens. Então, o verbal, o vocal/sonoro e as imagens agem, conjuntamente, para a compreensão do poema como um todo.

A imagem que ilustra o poema é de uma menina. Chama a atenção a ausência de traços faciais, como olhos, boca e nariz, o que pode significar a sensação de anonimato e invisibilidade que a menina sente em relação ao outro. Ou, ainda, a representação de alguém que não é vista nem ouvida na sua integridade, o que a torna sem voz e identidade.

Na próxima seção, apresentaremos as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, a fim de trazer à discussão o modo como os professores compreendem e abordam a relação entre as dimensões sonora, visual e verbal verificáveis em todo e qualquer enunciado, independentemente da materialidade que o constitui.

A verbivocovisualidade na ótica dos professores

Para a primeira pergunta – “Observe a tela *O grito*, de Edvard Munch e comente: a) Que elementos chamam a sua atenção nesta obra? Por quê?” –, os professores forneceram as seguintes respostas:

Professor 1 – As cores, as formas e o teor dramático que eles trazem para a tela.

Professor 2 – O que mais impressiona são as cores, pois remetem ao desespero, à angústia do personagem no 1º plano.

Professor 3 – As cores, o espaço, a expressão de terror enfatizada no rosto, a roupa, a sensação de movimento que é produzida por meio das pinceladas.

A percepção dos docentes acerca dos diferentes elementos que compõem a tela de Munch (figuras humanas, expressão facial, postura corporal, roupa, cores, pinceladas, formas e linhas, cenário) se materializou, principalmente, nos aspectos das cores e de sua relação com sentimentos e emoções – drama, desespero, angústia. Apenas o professor 3 citou, além da cor, o espaço, a expressão facial, a roupa e o movimento sugerido pelas pinceladas, apresentando, talvez, uma visão mais ampla em relação à tela e à linguagem. Dizemos “talvez”, levando em consideração que há a possibilidade de os professores 1 e 2 também terem percebido o movimento, mas isso não teria feito parte do que mais chamou a atenção, como sugere a pergunta.

Consideramos que esses elementos podem constituir a porta de entrada para a problematização do modo como eles se vinculam às outras dimensões da linguagem: a sonora/vocal e a verbal, não expressas, mas que se unem ao enunciado, compondo-o de forma tridimensional, pois, conforme destacam Paula e Luciano (2022, p. 43), “a verbivocovisualidade, como estratégia de ensino-aprendizagem dialógica, pode proporcionar um ensino-aprendizagem integral, uma vez que assim compreende e trabalha com o enunciado, em sua unidade global”.

Em vista disso, é relevante consideramos que a leitura do enunciado precisa atentar para “a síncrese dessas linguagens em seu cerne, mesmo que, explicitamente, não apareça determinada multimodalidade, tendo em vista a construção interna cognoscível de produção de sentidos” (Paula; Luciano, 2024, p. 84). Para tanto, é necessária uma análise de todos os modos – verbo/voco/visual – de maneira conjunta e a reflexão sobre como todo enunciado tem suas particularidades, ou seja, ele é concretizado por meio de um gênero discursivo, dentro de esferas comunicativas, pertence a um tempo e a um espaço de produção, de circulação e de recepção. Dessa forma, no âmbito da formação docente, inicial e continuada, faz-se necessário expandir os

estudos em relação às dimensões da linguagem e atrelá-los a atividades de leitura e de escrita que contemplem a tridimensionalidade da linguagem.

Em relação à pergunta b) – “Qual é a sua compreensão da obra?” –, as respostas obtidas foram:

Professor 1 – Um grito que pode ser de socorro, demonstrando desespero, e este está presente em toda a obra.

Professor 2 – Trata-se das angústias e desarmonias psicológicas.

Professor 3 – Essa tela de Edvard retrata os nuances da sociedade. O quadro revela o desespero interno e externo de um ser, destacando, implicitamente, as diversidades sofridas pelo ser humano em seu meio social. Esse “Grito de silêncio” pode estar relacionado a questões pessoais, ansiedade, depressão. Além disso, também pode estar associado a questões sociais, por exemplo, a discriminação.

Constatamos que os participantes compreendem os efeitos de sentido que as cores e as tonalidades utilizadas nessa tela podem produzir, reconhecem que elas podem representar, por exemplo, inquietação, angústia e aflição. Além disso, percebem a expressão de medo, pânico, terror e desespero da personagem em primeiro plano. Considerando a verbivocovisualidade como inerente à produção de significados do enunciado, observamos que a compreensão dos professores, no que se refere à obra, se traduz mais especificamente na materialidade do enunciado, naquilo que está explícito.

Segundo Paula e Luciano (2024, p. 73), é necessário

[...] considerarmos não apenas o explicitamente expresso no material enunciado externo (produto), mas também o ato enunciativo processual, isto é, o projeto de dizer arquitetônico e a compreensão ativa que produzem o sentido discursivo em dado gênero do discurso e que compreendem uma tridimensionalidade interna processual, que se manifesta, a depender do projeto, de modo externo explícito ou potencial, por vestígios que nos remetem a elementos não necessariamente concretizados no produto/material externo, mas presentes na constituição cognoscível (sínica) da linguagem.

Nessa perspectiva, o enunciado pode ser construído, concretamente, por um único código – e esse código é responsável por semiotizar os sentidos verbivocovisuais, pois, qualquer que seja o código, ele remete a emoções, sentimentos e sensações.

Assim, a leitura está ligada ao contexto extraverbal, à entonação e aos juízos de valor, ela envolve compreensões da história, da cultura e da sociedade de modo geral. A entonação é essencial para entender as nuances do diálogo e as interações sociais das quais participamos.

Outrossim, ela “é capaz de dominar uma palavra de modo livre e perfeito, seja ela de júbilo, de pesar, de desdenho etc., tudo depende do contexto” (Volóchinov, 2019, p. 123). Quanto aos juízos de valor, concordamos com o teórico, quando afirma que uma palavra nunca é somente uma palavra, ela é “uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável, e assim por diante” (p. 166). Em razão disso, parece-nos que ainda é necessária a ampliação do conhecimento teórico dos professores, a fim de que compreendam todo e qualquer enunciado para além da materialidade e percebam as potencialidades verbais, vocais e visuais (Paula; Luciano, 2020a), indissociáveis e intrinsecamente ideológicas.

Oliveira (2021), sustentando-se na perspectiva de Paula e Serni (2017), afirma que tudo o que a leitura da tela produz, independentemente da natureza do que ela evoca, “adquire alma sígnica sob alguma forma material, razão pela qual vivências pessoais, memórias, movimentos, gestos, sentimentos, sensações, dizeres, imagens, sons etc. tornam-se passíveis de integrar qualquer processo enunciativo”. Nesse sentido, na apreensão de um quadro, como o de Munch (1893), articulamos o não verbal, expresso na tela, ao verbal que povoa a consciência socioideológica, uma vez que, nos termos de Volóchinov (2021, p. 100-101), “toda manifestação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele”.

No que se refere ao questionamento c) – “Como você trabalharia essa tela em sala de aula de Ensino Médio? O que solicitaria dos alunos, como trabalho na disciplina?” –, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Professor 1 – Traria como exemplo no estudo do autor e da escola literária que ela pertence. Fazendo a compreensão da mesma e usando como referência ao momento literário.

Professor 2 – Primeiramente pesquisaria a qual vanguarda europeia ela pertenceria. Abordaria o conteúdo e pediria para fazerem uma releitura, antes de uma mesa de debate.

Professor 3 – Aula 1

1ª atividade: “Tempestade de ideias”

Na lousa, serão escritas as primeiras impressões do aluno; Discussão coletiva.

2ª atividade: Explicação sobre Edvard Munch e outros artistas da pós-modernidade.

3ª atividade: Apresentação da tela “O grito”, estabelecendo relações entre as duas telas; Escrita da análise no caderno.

Aula 2

4ª atividade: Elaboração de um mapa mental enfatizando o contexto histórico da pós-modernidade, principais artistas, escritores e obras.

5ª atividade: Discussão coletiva.

Aula 3

Apresentação de uma charge relacionada às telas;
 Explanção sobre o objetivo da charge;
 Definição e retomada sobre intertextualidade.

Aula 4

Solicitar que os alunos, em grupo, recriem a tela a partir de fotografias;
 Na apresentação eles devem ressaltar: o objetivo, o texto original, semelhanças e diferenças e os recursos mobilizados. (O material deve ser exposto em um cavalete)

Aula 5

Apresentação das análises em sala.

Percebemos que a proposta do professor 1 colocou em relevo “o estudo do autor e da escola literária que ela pertence”, que pode oferecer ao aluno um referencial teórico importante. No entanto, a ênfase parece recair sobre o conteúdo fechado, com menor espaço para a dialogicidade, a expressividade subjetiva ou a construção coletiva de sentido. Além disso, seria importante levar o aluno a refletir sobre a atemporalidade da literatura e desvencilhar-se de uma prática voltada apenas para o historicismo da época e as características estéticas literárias. Sobre isso, Cereja (2004, p. 74-75) afirma:

A abordagem historicista da literatura, que muitas vezes apresenta pouco de histórica, sustenta-se numa apresentação panorâmica da série literária, isto é, numa sequência de movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado.

Sob esse viés, pensamos ser necessária uma abordagem em que a história da literatura seja coadjuvante em relação ao texto literário em si, ou seja, que o traga como protagonista em seus aspectos culturais, históricos, ideológicos, políticos e sociais. Nessa lógica, Bakhtin (2017, p. 42), sobre a referida abordagem, assevera que há

[...] uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepitível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação. Somente na sua totalidade tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza. É um componente real, vivo, do existir-evento [...].

Como vemos nas propostas dos professores, o enunciado como ato social, em sua constituição multifacetada e verbivocovisual, constituído valorativamente e ideologicamente, parece ter papel secundário nas propostas de atividades ou não ter papel algum, o que corresponde à reflexão proposta por Cereja (2004, p. 76): “O desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos tem-se limitado a promover a apropriação de um discurso didático sobre a literatura, produzido e representado, em primeira instância, pelo professor”.

O professor 2, ao sugerir uma pesquisa sobre a vanguarda europeia e a produção de uma releitura antes de um debate, insere o aluno em um papel mais ativo, de modo a promover discussão, reflexão, interpretação e criação. Há uma tentativa de conectar a análise teórica com a experiência estética e expressiva. Já a realização de uma mesa de debate pode promover a escuta e a interação de vozes; quanto à releitura não ficou claro como seria, se envolveria linguagens visuais, corporais ou performáticas, por exemplo.

Quanto à proposta do professor 3, verificamos uma sequência de atividades mais organizada e detalhada, porém ainda voltada para estudar o autor, o movimento literário do qual faz parte, o contexto histórico da época e outros autores e artistas do mesmo movimento. De modo algum estamos afirmando que essa prática está errada ou que é desnecessária, ao contrário, é relevante. No entanto, tendo em vista o leitor crítico que os professores buscam formar, precisamos pensar em questões que foquem na linguagem, no exercício crítico do estudo comparado entre diferentes obras, não só para a identificação de características da escola à qual pertencem, como fez o professor 3, mas também para a consideração sobre a relação entre outras artes, fomentando discussões que reflitam sobre como cada modo de linguagem, conjuntamente, contribui para a produção de sentidos. Conforme apontam Paula e Luciano (2022, p. 52),

o texto é entendido como um conjunto coerente de signos. Nesse sentido, todo e qualquer campo de atuação opera com texto (Artes Plásticas, Música, Literatura, Biologia, Física, Matemática etc.). Cada texto é composto por um sistema de linguagem, de modo que não há textos puros, constituídos por uma linguagem isolada (verbal, visual ou vocal/sonora), pois “existe uma lógica dos sistemas de signos” (BAKHTIN, 2011, p. 311), mesmo que potencialmente, até porque a consciência opera com esse sistema semiológico (cognoscível).

Outrossim, o professor 3 cita o trabalho com a intertextualidade, o que “recobre apenas as relações dialógicas externas – as supostas relações entre textos –, sem considerar que no âmbito de um único enunciado podem se configurar relações dialógicas internas” (Maciel, 2017, p. 149), essas vistas como modos de organizar a(s) voz(es) própria(s) e a(s) alheia(s). Os momentos de interação (discussões coletivas, tempestade de ideias e trabalho em grupos) podem desencadear essas relações dialógicas internas, de modo a valorizar a palavra do outro e a troca de conhecimento e experiências. Por meio dessa troca entre as diferentes vozes, oportuniza-se a construção de novos significados, a considerar que a palavra não é tomada isoladamente, mas é parte de um diálogo contínuo dentro de um contexto.

Em relação à pergunta 2 – “Você já trabalhou com curta-metragem, filme ou documentário em sala de aula? Relate como foi a experiência, destacando o passo a passo do trabalho” –, os docentes manifestaram-se da seguinte forma:

Professor 1 – Sim, fizemos um estudo do livro “Vidas Secas” no projeto “Clube de leitura” que consistia em ler aos poucos o livro e fazendo atividades sobre cada momento, no final tivemos várias formas de demonstrar o entendimento do livro e uma delas foi os alunos criarem um curta-metragem, já colocamos esta atividade para os alunos que sabíamos que tinham as habilidades voltadas para o teatro, criar o roteiro e filmagem. Eles fizeram tudo sozinhos.

Professor 2 – O trabalho com documentário foi apenas como complemento de atividade (conteúdo). Primeiramente, exibição, depois roda de debate e solicitação de relatório escrito, resenha crítica, por exemplo.

Professor 3 – Sim, já trabalhei. A experiência foi positiva, os alunos gostam desse tipo de aula. Todavia, o tema abordado deve chamar a atenção dos alunos para que eles participem ativamente das atividades. No ano de 2023, trabalhamos a trilha “Animação”, um itinerário formativo do Novo Ensino Médio, o objetivo era trabalhar as fases de elaboração de um curta-metragem.

Inicialmente, em sala, foi apresentado aos alunos o objetivo de um curta, seu suporte e características. A segunda atividade estava voltada para a elaboração de um roteiro, logo foi entregue um roteiro impresso da peça “Deu a louca no Romeu e na Julieta”. Durante a leitura desse texto, fomos abordando as características e o seu objetivo.

Na terceira aula, duas alunas terceiranistas foram convidadas para ministrar uma oficina sobre edição de vídeo. Por fim, trabalhamos a importância da linguagem corporal, encerrando com um “ensaio” do roteiro que foi apresentado anteriormente.

Na quarta aula, os alunos foram convidados a produzirem um curta-metragem com base na obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos. Discutimos a obra e o momento em que ela foi produzida, em seguida, os grupos foram divididos com base nos capítulos do livro. Com base na orientação do professor, os alunos produziram o material, finalizando a atividade em casa.

APRESENTAÇÃO: Em sala, os vídeos foram reproduzidos para os colegas. Após a reprodução, retomamos o que foi aprendido durante as aulas.

As seqüências de atividades sugeridas pelos docentes revelam uma preocupação com a estrutura e as características do gênero a ser ensinado. Percebemos que a seqüência é basicamente a mesma: contato com o gênero, discussão sobre suas características e produção. Tal postura se alinha às perspectivas da década de 2000, em que se privilegiava, em sala de aula, o estudo *do* gênero e não *com* os gêneros. À vista disso, Sobral e Giacomelli (2017, p. 467) diferenciam o que é ensinar gênero e o que é transmitir gênero:

Os alunos precisam conhecer os mecanismos de uso de gêneros, entender o que os gêneros fazem e como fazem, bem como aprender a usá-los em sua vida cotidiana, incluindo a escolar, mas não restrita a ela. O professor deve ter conhecimentos especializado justamente para proporcionar aos alunos as adaptações correspondentes a suas necessidades de cidadãos não especialistas. Os alunos não têm de dominar terminologias técnicas, mas se apropriar dos recursos necessários ao uso e entendimento de gêneros.

Isso posto, o trabalho com gêneros, dialogicamente falando, não pode ser desconectado das relações enunciativas, ou seja, precisa envolver outros aspectos para além da materialidade textual. Para tanto, destacamos a necessidade de tratar de concepções estéticas, históricas e políticas e relacioná-las com a realidade dos alunos, com outros temas e enunciados, de modo que o aluno perceba que linguagem é vida, ela envolve sujeitos e, desse modo, vai além de aspectos estruturais e formais. Como afirma Bakhtin (2017, p. 52-53),

o mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato, que se comporta 'como se eu não existisse' [...] e tal conceito de ser, que é indiferente ao fato, para mim central, na minha encarnação concreta e singular no existir [...] não pode, por princípio, acrescentar nada a ele, nem tirar nada dele, já que esse mundo teórico permanece igual e idêntico no próprio sentido e significado, exista eu ou não; ele não pode oferecer nenhum critério para minha vida como agir responsável, não pode fornecer nenhum critério para a vida da práxis, para a vida do ato, porque nele eu não vivo: e se fosse tal mundo o único, eu não existiria.

Nesse panorama, o significado é sempre construído nas interações entre o eu e o outro. As palavras adquirem sentido pelo que o falante comunica e pelo que o ouvinte compreende dessa comunicação. Ressaltamos, então, a linguagem como um organismo vivo, a qual é materializada verbal, visual ou/e sonoramente, porém, potencialmente, é verbivocovisual,

conforme o projeto de dizer dos sujeitos, em sua esfera de produção, de circulação e de recepção. Para Paula e Luciano (2022, p. 51),

[...] a articulação das linguagens de maneira singular expressa um posicionamento valorativo, pois, diferente do que foi/é compreendido ao longo do pensamento ocidental cartesiano, as linguagens verbal, visual e vocal-sonora não são constituídas isoladamente, uma vez que possuem uma única natureza semiológica e encontram sua unidade no sujeito.

A proposta do professor 1 de realizar o “Clube de Leitura”, com a leitura processual de *Vidas Secas* e a produção de um curta-metragem como forma de interpretação, aponta para uma abertura à multissensorialidade e à expressividade dos alunos. Ao solicitar que eles criem roteiro, atuem e filmem de forma autônoma, percebemos um movimento importante de autoria e de materialização do discurso. Entretanto, apesar da criatividade, o relato sugere que a escolha dos alunos para essa produção foi seletiva – “colocamos esta atividade para os alunos que sabíamos que tinham habilidades [...]” –, o que pode restringir o acesso à experiência expressiva a apenas alguns. No dialogismo, todos os sujeitos são considerados responsivos e aptos a produzir sentido, independentemente de habilidades prévias.

A proposta parece favorecer a expressão, mas não há menção à escuta ativa ou à problematização ideológica do texto literário, o que poderia ampliar a experiência formativa. Quanto aos aspectos verbivocovisuais dos enunciados trabalhados, não identificamos uma reflexão crítica sobre os sentidos produzidos por essas linguagens.

O professor 2 descreve a atividade com o documentário como complementar, organizada de forma linear: exibição; debate; produção escrita (relatório, resenha crítica). Embora o debate possa abrir espaço para a escuta de vozes diversas, o modo como está relatado sugere uma prática mais instrucional do que dialógica. A presença de vozes dos alunos aparece de modo restrito, e não há indicação de conflito de ideias, diferentes perspectivas ou construção coletiva de sentido.

O uso do documentário mobiliza a linguagem audiovisual, mas essa linguagem é tratada como conteúdo a ser interpretado, e não como prática de expressão. Os alunos não são convidados a recriar, remixar ou produzir com base nessa linguagem, o que limita o

desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os efeitos de sentido impulsionados por todas as dimensões da linguagem que constituem esse enunciado.

O relato apresentado pelo professor 3 descreve uma prática pedagógica mais detalhada e marcada pelo uso de múltiplas linguagens. O trabalho com curta-metragem foi da leitura do roteiro até a produção dos vídeos, tarefas que motivaram os alunos a operar com múltiplos códigos sígnicos. Além disso, o ensaio destaca o corpo, a entoação e a *performance* como elementos constitutivos da linguagem, o que se aproxima diretamente da proposta verbivocovisual.

Ao incluir uma oficina de edição ministrada pelos alunos, a proposta fortalece a relação entre a linguagem visual (imagens em movimento) e a linguagem verbal/sonora; também, a reflexão final, após a apresentação dos vídeos, indica uma tentativa de fechamento dialógico, na qual os sentidos construídos foram revisitados de forma coletiva, o que possibilitou uma escuta ativa e crítica.

Embora a proposta revele grande potencial, há aspectos que poderiam ser mais explicitamente valorizados, como a exploração consciente da verbivocovisualidade. Ainda que presente, não fica claro se os alunos foram levados a refletir criticamente sobre o modo como as linguagens, materializadas ou em sua potencialidade, se articulam nos gêneros estudados. O desenvolvimento da consciência discursiva sobre a produção verbivocovisual poderia ser ampliado com perguntas como: “Que efeito produz a escolha desta imagem?”; “Como a trilha sonora contribui para o sentido?”; “A entoação corresponde à intenção do texto?”; “Quais visões de mundo foram apresentadas?”; ou, ainda, “Que sujeitos foram representados? Como?”.

De modo igual, o registro do processo criativo poderia ser incentivado – poderia ser solicitado aos alunos que registrassem e analisassem seu próprio processo de criação por meio de diários de bordo e gravações dos bastidores, o que também fortaleceria o olhar para a articulação entre as dimensões verbal, visual e vocal, mesmo para os gêneros materializados somente por uma dimensão. Aqui, a orientação tanto da produção quanto da recepção dos discursos é que os alunos percebam que os enunciados são formas concretas de incluir ideologias e valorações, inclusive nos seus registros reflexivos, de modo que eles passem a perceber-se como sujeitos ideológicos e responsivos.

Nesse ínterim, os alunos poderiam entender que os posicionamentos valorativos remetem a ideologias; os enunciados são sempre ideológicos; e não há neutralidade nos

discursos, assim sempre estarão presentes “bem, mal, verdade, crime, dever, morte, amor, proeza etc., fora desses valores ideológicos e de outros semelhantes não há enredo nem motivo” (Medviédev, 2019, p. 61). Nessa lógica, Bakhtin (2011) afirma que qualquer atitude humana é um ato responsivo, visto que é um posicionamento frente ao mundo valorado. De modo igual, Volóchinov (2019, p. 135-136) afirma que “[...] o principal tom do estilo do enunciado é determinado, acima de tudo, por aquele sobre quem se fala e por sua relação com o falante [...]”.

As manifestações em relação à terceira pergunta – “Leia a obra a seguir e descreva o passo a passo de como você trabalharia com ela em sala de aula” – podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Professor 1 – Poderia ser em um projeto sobre violência doméstica, levaria o poema para começar o estudo com a ideia principal do mesmo, faríamos a leitura do mesmo, em que os alunos colocariam seu conhecimento prévio e de vida sobre o tema a partir da leitura; faria a divisão em grupos para cada um deles expressarem seu entendimento como quiserem através de cartazes, leitura dramatizada, uma música com mesmo tema, entre outros gêneros. Faríamos uma socialização final com as impressões de todos após o estudo.

Professor 2 – 1. Acredito que distribuiria a leitura do poema;

2. Leitura coletiva e debate;

3. Correlacionaria a letra da música: Pais e Filhos – Legião Urbana, com o poema;

4. Distribuiria revistas e livros para recorte e em grupos pequenos pediria para elaborarem cartazes referente ao tema “Amor/violência”;

5. Roda de diálogos;

6. A partir daí, trabalharia a estrutura do poema e interpretação escrita.

Professor 3 - Aula 1

- Leitura individual do texto;
- Leitura coletiva do texto;
- Discussão em torno do entendimento do texto;
- Exploração do significado da palavra AMOR e como ela é representado no texto;
- Explanção sobre o gênero textual poema e o seu objetivo comunicativo.

Aula 2

- Apresentação de diversos gêneros textuais que também abordem a temática da violência;
- Preenchimento de quadro comparativo que analise o objetivo, características, público-alvo, suporte e tipologia de cada texto;
- Coletivamente, a partir do quadro comparativo, estabelecer relações entre os textos lidos e o poema apresentado inicialmente;
- Sugerir a produção de um texto dissertativo-argumentativo com base na temática da violência.

O professor 1 inicia o trabalho com a escuta ativa do aluno por meio da mobilização dos seus conhecimentos prévios e de vida, o que favorece a responsividade e o engajamento entre os pares, aspectos característicos do dialogismo. Ele abre espaço para múltiplas linguagens

expressivas (cartazes, dramatizações, músicas) e permite que os alunos escolham o modo como querem significar o texto, e a socialização final amplia a noção de que o sentido é construído coletivamente, na interlocução.

Ainda que o trabalho seja expressivo, talvez fosse interessante alguma atividade que levasse os alunos a uma reflexão crítica mais aprofundada sobre os valores ideológicos que constituem os discursos presentes no poema e nas próprias produções dos discentes. Nem a estrutura do poema, seus recursos estéticos, as escolhas lexicais da autora, nem a imagem que acompanha o enunciado são explorados, o que pode empobrecer a análise discursiva e literária.

O professor 2 apresenta uma proposta que envolve leitura, debate, intertextualidade e produção coletiva, o que pode favorecer múltiplos pontos de vista e o trânsito entre diferentes vozes e suportes discursivos. O uso da música “Pais e Filhos” estabelece uma ponte dialógica entre gêneros e esferas e valoriza a ressignificação do poema com base em repertórios culturais dos estudantes.

Por outro lado, a abordagem final ainda reforça uma estrutura tradicional de ensino de poema (estrutura e interpretação escrita) que pode deslocar o foco do diálogo para uma avaliação formalista. O debate e a roda de diálogos são citados, mas não está claro se haveria uma escuta real das vozes dos alunos ou apenas condução superficial de opiniões. Também não há o trabalho com a imagem que acompanha o poema, assim como na resposta do professor 1, a análise é mais acerca do assunto do poema do que da constituição do enunciado como um todo – por exemplo, a fonte escolhida, a diagramação, a seleção lexical, o visual, a entonação, o sonoro.

O professor 3, por sua vez, apresenta uma proposta bem estruturada, com progressão pedagógica clara, promove leitura individual e coletiva, análise semântica e intertextualidade. Ao apresentar diversos gêneros e propor um quadro comparativo, fortalece o desenvolvimento da consciência discursiva dos alunos, em consonância com a perspectiva dialógica. A produção de um texto dissertativo-argumentativo final indica uma tentativa de consolidar os sentidos debatidos e dar voz ao posicionamento crítico dos estudantes.

Embora haja uma boa articulação teórica, o trabalho parece centrado na dimensão verbal e escrita, com pouca ênfase na *performance*, na oralidade e na linguagem visual, ou seja, a verbivocovisualidade parece estar ausente, assim como nas propostas dos professores 1 e 2.

Em nenhuma proposta há alguma sugestão de atividade que, por exemplo, leve o aluno a refletir sobre a seleção da imagem utilizada pela autora do poema e não de outra ou sobre o modo

como ela agrega significado ao enunciado. Não estamos sugerindo uma separação na análise dos recursos semióticos, mas uma consideração da maneira como cada recurso carrega consigo valorações e como eles, de modo indissociável, são responsáveis pela produção de significados.

A proposta pedagógica concentra-se, praticamente, no tema do poema e nas suas características (mais estruturais que enunciativas), embora percebamos que o professor 3 sempre vai um pouco além dos outros dois professores (análise comparativa entre diferentes gêneros de mesma temática, identificando objetivo, características, público-alvo, suporte e tipologia). Ao sugerir “a exploração do significado da palavra amor e como ela é representada no texto”, o professor 3 cria possibilidades de construção de sentidos para além do expresso verbalmente e leva os alunos a considerarem suas próprias experiências e emoções – quiçá, a depender da mediação do professor, leva o aluno a atrelar a palavra a imagens e sons.

Ao fazer escolhas na produção do poema, a escritora optou, por exemplo, por um tipo de fonte, um tamanho, uma cor; decidiu pela ausência de pontuação, de letras maiúsculas, assim como pela ausência do rosto, das mãos e das pernas da personagem. Tudo isso poderia ser discutido em sala de aula, pois essas escolhas são reflexo e refração de posições valorativas. A construção do enunciado, como um todo, expressa, de modo verbivocovisual, ideologias e valores sociais.

Outro fator que merece destaque é o que diz respeito à sonoridade: nenhuma proposta apresentou alguma atividade a esse respeito. O poema é escrito em versos curtos, com quebras de linha frequentes, o que pode criar um ritmo lento, que, ao ser lido em voz alta, estabelece pausas que intensificam a carga emocional. Essas quebras podem sugerir hesitação, tensão e gravidade, efeitos que colaboram para marcar o contraste entre a presença do afeto e a presença da violência verbal.

A repetição da forma “você” reforça a indagação direta ao interlocutor (o pai) e cria um tom acusatório e íntimo ao mesmo tempo. O som da palavra “você” em sequência funciona como eco, o efeito sonoro da repetição acentua o diálogo implícito entre o eu lírico e o interlocutor, o que reforça o caráter responsivo da linguagem.

O poema é construído por uma oposição semântica e sonora entre os termos “raiva” e “carinho”, que, além de se contrastarem em sentido, possuem fonemas marcadamente diferentes: aquele apresenta sons mais fortes, oclusivos; e este soa mais suave, com vogais

abertas, nasal final. A diferença na musicalidade das palavras reforça a crítica à confusão entre esses dois afetos e mostra que até o som colabora para distingui-los e misturá-los.

Há, ainda, a ausência de pontuação (vírgulas, ponto final). Tal ausência favorece uma leitura fluida e contínua, criando uma sonoridade quase tão rápida quanto o pensamento, ou, talvez, represente a urgência do desabafo. Isso faz com que o poema soe como uma única respiração, fortalecendo o aspecto entonacional do enunciado, uma entonação marcada pela dor, pela decepção, pela revolta e pela denúncia.

Percebemos uma gama de possibilidades de construção de sentidos, da maneira como os diferentes modos que compõem um enunciado trabalham conjuntamente nessa construção, uma vez que “o que determina o gênero são as relações enunciativas. [...] relações entre locutores e destinatários. Em outras palavras, as relações enunciativas são a base da escolha do gênero, incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema, os materiais com que se realiza, via linguagem” (Sobral; Giacomelli, 2017, p. 451). Além disso, todo enunciado é produzido de alguém para outro alguém, por meio de um projeto de dizer, atentando para quem se quer dizer, com qual intenção e em qual momento. Outrossim,

[...] o sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independente de como chegam) não coincidem com a sua composição meramente verbal. As palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito. Aquilo que é chamado de “compreensão” e de “avaliação” do enunciado (a concordância ou discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida (Volóchinov, 2019, p. 129).

Assim, a organização da linguagem dá-se por meio dos gêneros e estes são estabelecidos socialmente, uma vez que acontecem em contextos culturais e históricos, a partir das interações.

A última pergunta do questionário – “Seu objeto de estudo em sala de aula é a linguagem, como você define língua/linguagem?” – propiciou as seguintes respostas:

Professor 1- Sendo bem resumido, língua/linguagem é a forma mais comum de comunicação, através das várias vertentes que existe, seja verbal, não verbal, de gestos, corporal. Contanto que haja o entendimento entre as partes envolvidas.

Professor 2 – Língua – Trata-se especificamente do idioma de cada país: Língua Portuguesa. Língua espanhola, língua francesa, etc.

Linguagem - São as diversas formas de estudo da língua.

Professor 3 – Língua/linguagem são termos que podem ser definidos como formas de comunicação. A língua é um instrumento utilizado pelos falantes para se comunicar com outros falantes, por exemplo, a língua espanhola, a língua portuguesa /ou a língua de sinais. Essa

língua pode variar, sofrer mudanças, dependendo de alguns aspectos, como: a região do falante, o gênero, a situação comunicativa, a idade, o grupo social, entre outros. A língua está contida na linguagem, a linguagem é mais ampla e consiste nas diversas formas de se comunicar, através do corpo, da fala, da escrita ou por meio de imagens.

O professor 1 reconhece a pluralidade de formas comunicativas, incluindo elementos não verbais e corporais, no entanto, a explicação é muito genérica. O critério de “entendimento entre as partes” é reducionista, para o dialogismo, a linguagem não visa apenas ao entendimento, mas envolve posicionamentos, valores e tensões ideológicas.

O professor 2 define a língua como idioma, o que está correto, mas é uma visão excessivamente restritiva, pois ignora a dimensão histórica e social da língua como prática viva. A nossa concepção, como já mencionada neste trabalho, é de um fenômeno mais amplo, que inclui múltiplos modos de expressão – como, por exemplo, fala, escrita, gesto, som e imagem.

Ambos – o professor 1 e o professor 2 – apresentam uma visão que restringe a complexidade do fenômeno linguístico, uma vez que desconsideram os aspectos interacional e dialógico que perpassam todo o uso da linguagem. Tal concepção vai de encontro aos pressupostos do Círculo, como observamos na afirmação de Volóchinov (2019, p. 166):

A forma linguística é dada ao falante apenas no contexto de certos enunciados e portanto apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável, e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e significação ideológica ou cotidiana.

A resposta do professor 3 distingue claramente os conceitos de língua (como sistema compartilhado e variável) e linguagem (como fenômeno comunicativo mais amplo). Reconhece a variação linguística (regional, etária, social, situacional), aspecto importante nas abordagens dialógicas da linguagem. Apresenta a linguagem concebida como multimodal e atravessada por expressões corporais, visuais, verbais, o que pode estar mais próximo do conceito de verbivocovisualidade.

Neste trabalho, em consonância com Volóchinov (2021), defendemos que a linguagem se realiza na interação entre os interlocutores, em um contexto social, histórico e ideológico, concepção que encontramos nos documentos oficiais que fundamentam o ensino nas escolas, como a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018, p. 67):

[...] a língua somente poderá ser entendida como uma ação contextualizada e historicamente situada; sempre inserida numa situação particular de interação e, portanto, nunca inteiramente despregada das condições concretas de uma determinada prática social, não podendo, assim, ser avaliada senão em situação.

Sob tal perspectiva, o documento basilar *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*⁴ (Pernambuco, 2021, p. 90), o qual orienta a prática pedagógica, aponta também para uma concepção bakhtiniana da linguagem:

[...] tomamos como referência a concepção bakhtiniana de linguagem, cujo fundamento é o dialogismo, por acreditarmos que, nessa concepção, os sujeitos, em um constante processo de interação mediado pelo diálogo, se apoiam em suas relações sociais e de convivência cotidiana para formular suas falas, redigir seus textos, produzir cultura e se expressar diante do contexto social, histórico, cultural e ideológico em que vivem, elaborando, assim, discursos. [...] Importa ressaltar que os sentidos produzidos pela linguagem, representados por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos materializam-se em cada componente curricular.

A concepção dos professores 1 e 2, nesta pergunta, está mais voltada ao objetivismo abstrato. O caráter dialético da comunicação é desconsiderado, isto é, o enunciado não é visto em suas relações sociais e interacionais, o que caracteriza uma “ruptura entre a língua e o seu conteúdo ideológico” (Volóchinov, 2019, p. 166).

Ao observarmos as respostas dos professores, concluímos que eles têm, praticamente, a mesma concepção de linguagem, porém sugeriram atividades diferentes, se compararmos umas com as outras, o que nos faz pensar: o fazer pedagógico é o que de fato evidencia a concepção que temos de linguagem ou é a resposta meramente conceitual?

Nesse sentido, consideramos que há muitas variáveis que interferem na efetivação do trabalho do professor, uma delas pode ser o domínio de teorias. A prática pedagógica é tão relevante quanto o arcabouço teórico que a sustenta. A teoria, longe de engessar a prática, pode

⁴ A escola campo de pesquisa deste trabalho pertence à Secretaria de Educação de Pernambuco. Ela, assim como todas as outras do estado, segue as orientações teórico-metodológicas contidas no documento *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio* (Pernambuco, 2021).

oferecer subsídios para a construção de práticas docentes mais conscientes, intencionais e transformadoras.

Ao levarmos em conta a linguagem em sua potencialidade tridimensional, verbivocovisual, acreditamos em um processo de ensino e de aprendizagem mais amplo, em que a concepção de linguagem dos professores se direciona para além do aspecto estrutural, constituindo-se dialógica.

Constatamos que algumas respostas apresentadas pelos professores manifestam uma concepção de linguagem como um produto acabado, por vezes, destituída de suas condições de produção, com uma prática voltada para a análise estrutural e, eventualmente, reduzida a um sistema de normas.

Ademais, podemos refletir sobre como os enunciados-respostas dos docentes são mais que informações, eles carregam as marcas de suas vivências, histórias e valorações. Nesse sentido, observamos que o professor 1 – formado em Letras/Português, sem especialização e com 1 a 2 anos de experiência – apresentou respostas pautadas em uma concepção mais voltada ao objetivismo abstrato e à estrutura formal da língua, desconsiderando o caráter histórico e social da linguagem. O professor 2 – formado em Letras/Inglês, com especialização em inglês e experiência entre 16 e 20 anos –, embora possua um tempo considerável de trajetória profissional, demonstrou uma concepção bastante próxima à do professor 1, igualmente direcionada para o objetivismo abstrato e pouco propícia ao caráter dialético e interacional da linguagem. Já o professor 3 – formado em Letras/Português, com especialização em Língua Portuguesa e suas Literaturas, com experiência entre 3 e 5 anos – apresentou uma visão que transita entre elementos formais e discursivos, algumas vezes, reconhecendo a linguagem como prática social. Esse cenário pode significar que somente o tempo de docência e a formação inicial não definem as concepções nem as práticas dos docentes. Precisamos considerar que essas visões são permeadas por vivências, emoções e experiências profissionais e pessoais, além disso, por saberes construídos nas interações cotidianas e pelas oportunidades vivenciadas (ou não) por cada um.

Considerações finais

Ao levarmos em conta a linguagem em sua potencialidade tridimensional, verbivocovisual, acreditamos em um processo de ensino e de aprendizagem mais amplo, em que a concepção de linguagem dos professores se direciona para além do aspecto estrutural, constituindo-se dialógica – a compreensão da linguagem envolve a “de que as palavras, as imagens e os sons carregam consigo significados marcados por avaliações ideológicas que refletem e refratam fatores sociais e culturais” (Cruz; Angelo, 2024, p. 130).

Constatamos, nas respostas apresentadas pelos professores, uma concepção de linguagem como um produto acabado, por vezes, destituída de suas condições de produção, com uma prática voltada para a análise estrutural e, eventualmente, reduzida a um sistema de normas.

Com essa discussão, esperamos fomentar algumas reflexões acerca da prática pedagógica, de modo a considerar o trabalho com a verbivocovisualidade. Além disso, almejamos atentar para as tantas outras possibilidades de leitura como acontecimento sociocultural, como linguagem tridimensional, que evoca sentidos a partir de um projeto de dizer verbivocovisual, em que o verbal, o vocal e o visual, conjuntamente, cooperam para a produção de sentidos.

Referências

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 set. 2024.

CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2004.

CRUZ, S. M. S. A.; ANGELO, C. M. P. Por uma educação verbivocovisual. In: ANGELO, C. M. P.; BERTO, J. C. B.; GONÇALVES, M. *Dialogismo, práticas de linguagem e emancipação*. São Paulo: Pontes, 2024. p. 119-145.

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

KAUR, R. *Outros jeitos de usar a boca*. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta, 2017.

MACIEL, L. V. de C. A (in)distinção entre dialogismo e intertextualidade. *Linguagem Em (dis)curso*, Tubarão, v. 17, n. 1, p. 137-151, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-170107-2616>.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*. Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução e Nota das tradutoras de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação de Beth Brait. Prefácio de Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2019. Publicação original de 1928.

MUNCH, E. *O grito*. 1893. Óleo sobre tela, têmpera e pastel sobre carvão (91 x 73,5 cm).

OLIVEIRA, L. Verbivocovisualidade: uma concepção de linguagem. *Grupo de Estudos Discursivos*, 14 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www.gedunesp.org/post/verbivocovisualidade-uma-concep%C3%A7%C3%A3o-de-linguagem>. Acesso em: 5 jan. 2024.

PÂNICO. Direção: Wes Craven. Produção: Kevin Williamson. Estados Unidos: Dimension Films, 1996. (111 min.).

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 105-134, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i3p105-134>.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. *Polifonia*, Cuiabá, v. 27, n. 49, p. 15-46, 2020b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/11366>. Acesso em: 4 out. 2024.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A prática verbivocovisual de ensino-aprendizagem: uma encenação dialógica gravada. In: MATSUNAGA, P.; IELPO, R.; PASCOLATI, S. (org.) *Teatro e ensino: dramaturgias e direitos humanos*. Campinas: Pontes, 2022. p. 42-85.

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Ráido*, Araraquara, v. 11, n. 25, p. 178-201, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.6507>.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes: União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 449-469, jul./dez. 2017.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

Submetido: 12.12.2024.

Aprovado: 02.09.2025.