



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

MANASSÉS MORAIS XAVIER

**EDUCOMUNICAÇÃO EM PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA:
LEITURAS DO JORNALISMO POLÍTICO NO ENSINO MÉDIO**

JOÃO PESSOA
2018

MANASSÉS MORAIS XAVIER

**EDUCOMUNICAÇÃO EM PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA:
LEITURAS DO JORNALISMO POLÍTICO NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, situada na Área de Concentração **Linguística e Práticas Sociais** e vinculada à Linha de Pesquisa **Discurso e Sociedade**, como requisito institucional para obtenção do Título de **Doutor em Linguística**.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida

JOÃO PESSOA
2018

X3e Xavier, Manassés Moraes.

Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva:
leituras do jornalismo político no Ensino Médio /
Manassés Moraes Xavier. - João Pessoa, 2018.
253 f. : il.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Teoria Dialógica da Linguagem. 2. Educomunicação. 3.
Leitura e Ensino. 4. Leituras Dialógico-Discursivas. 5.
Sujeitos Crítico-Responsivos. I. Título

UFPB/BC

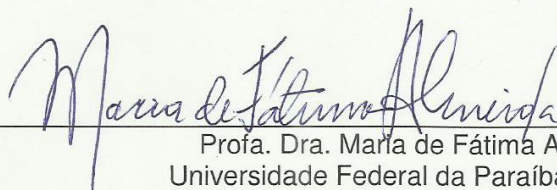
MANASSÉS MORAIS XAVIER

**EDUCOMUNICAÇÃO EM PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA:
LEITURAS DO JORNALISMO POLÍTICO NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, situada na Área de Concentração **Linguística e Práticas Sociais** e vinculada à Linha de Pesquisa **Discurso e Sociedade**, como requisito institucional para obtenção do Título de **Doutor em Linguística**.

João Pessoa, 20 de agosto de 2018.

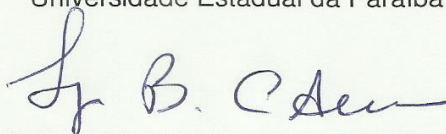
BANCA EXAMINADORA



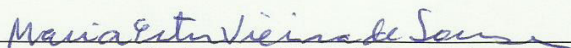
Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Orientadora



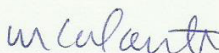
Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Profa. Dra. Lígia Beatriz Carvalho de Almeida
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dedico

✓ a Deus,

ENTREGA / A DEUS TODA GLÓRIA

Intérprete: Aline Barros (CD Graça – MK Music – 2013)

Te dou meu coração
E tudo que há em mim
Entrego meu viver
Por amor a Ti, Meu Rei

Meus sonhos rendo a Ti
E meus direitos dou
O orgulho vou trocar
pela vida do Senhor

E eu entrego tudo a Ti, tudo a Ti
E eu entrego tudo a Ti, tudo a Ti

(...)

E eu entrego, Senhor Jesus
Tudo que tenho, tudo que sou
Meu coração é Teu
A minha vida a Ti pertence
Hoje e sempre: Glória e Louvor
Te darei Louvores,
Te darei toda Honra
Toda Glória seja Tua, pra sempre
Tua, Senhor
Toda Glória, toda Glória, toda Glória

A Deus toda a Glória
A Deus toda a Glória
A Deus toda a Glória
Que por nós tanto fez.

✓ a Três Marias,

Maria Zenóbia Moraes Xavier, minha mãe, pessoa que me educou e apoiou meus estudos incondicionalmente.

Maria de Fátima Almeida, minha orientadora desta tese, pessoa que, sem me conhecer, me abraçou e me aceitou como parceiro na academia e na vida.

Maria Auxiliadora Bezerra, minha professora, pessoa que me abriu portas, que enxergou em mim potencial.

✓ à **Dóris de Arruda Carneiro da Cunha**,

meu “divisor de águas”, pessoa que, gentilmente, me apresentou Bakhtin e o Círculo.

✓ à **Robéria Nádia Araújo Nascimento**,

minha inspiração humana e profissional, ser que, com uma sensibilidade ímpar, me direcionou aos caminhos da Educomunicação.

✓ à **Malu Serafim, Tânia Augusto e Williany Miranda**,

orientadoras/parceiras/investidoras de minha formação acadêmica/humana/profissional, respectivamente.

✓ a **Aloísio Dantas, Edmilson Luiz Rafael e à Luciene Patriota**,

amigos na vida e na profissão a quem devo respeito, carinho e gratidão.

✓ à **Patrícia Rosas**,

amiga/irmã de hoje e sempre, presente de Deus para mim.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Grande Amor, Emanuel (Deus co(migo)nosco!), pela força e paciência de sempre. Grato pela convicção de que até aqui – e a partir daqui – me ajudou – me ajudará – o Senhor.

Aos meus familiares, por toda cooperação. Amo todos vocês.

Aos meus amigos, pessoas escolhidas por Deus para me abençoarem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba: à coordenação, professores José Ferrari Neto e Márcio Martins Leitão, e aos secretários, Ronil Ferraro e Valberto Cardoso, – muito grato pelo apoio e pela presteza constantes.

Aos professores Betânia Passos Medrado, Camilo Rosa da Silva, Maria Angélica de Oliveira, Maria de Fátima Almeida, Maria Ester Vieira de Sousa e Pedro Farias Francelino: profissionais com quem tive o privilégio de cursar disciplinas e construir conhecimentos significativos sobre linguagem durante o doutorado.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI), pelas tardes de discussões dialógicas singulares e irrepetíveis: vocês fazem parte da narração deste trabalho. Tenham certeza.

Às professoras Betânia Passos Medrado e Carla Lynn Reichmann pelas interlocuções no texto da Primeira Qualificação, “Linguagem *sobre, no e como* trabalho: por uma perspectiva dialógica do agir docente”.

À banca da Segunda Qualificação, exame que qualificou a Tese, nas pessoas das professoras Eliete Correia dos Santos e Maria Ester Vieira de Sousa.

À banca examinadora da Defesa Final desta Tese: professores Maria de Fátima Almeida (orientadora), Maria Ester Vieira de Sousa, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e Pedro Farias Francelino (examinadores internos) e Eliete Correia dos Santos, Lígia Beatriz Carvalho de Almeida e Rivaldete Maria de Oliveira da Silva (examinadoras externas, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Centro Universitário de João Pessoa, respectivamente) – pelas contribuições relevantes e imprescindíveis ao aprimoramento deste trabalho. Sem palavras para expressar tamanha gratidão pelas leituras responsáveis e responsivas.

À Maria de Fátima Almeida, minha querida orientadora e parceira na vida e na academia: muito honrado pelo aceite, em 2013, da proposta do então Projeto de Pesquisa. Que Deus continue abençoando a sua vida e te fazendo este ser mais que especial, repleto de luz, próspero e, acima de tudo, humano. Parabéns pelo existir, pelo **Ser-evento** que és.

À Universidade Federal de Campina Grande, minha instituição, espaço em que realizo linguagem *sobre, no e como* trabalho.

Ao Centro de Humanidades e à Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, pelo apoio de sempre.

Aos amigos/colegas de trabalho Aloísio Dantas, Carmen Verônica Nóbrega, Denise Lino de Araújo, Edmilson Luis Rafael, Elizabeth Silva, Isis Milreu, Karine Viana, Josilene Pinheiro-Mariz, José Helder Pinheiro, Luciene Patriota, Márcia Candeia, Márcia Tavares, Maria Angélica de Oliveira, Maria Augusta Reinaldo, Maria Auxiliadora Bezerra, Marta Nóbrega, Milene Bazarim, Nyeberth Santos, Sinara de Oliveira Branco, Viviane Moraes e Williany Miranda.

À Maria Santana Meira Ramos, meu braço direito na Universidade Federal de Campina Grande: muito grato pelos auxílios administrativos e pessoais.

Ao Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da Universidade Federal de Campina Grande (Cota 2014) pelo apoio e incentivo no financiamento da extensão “Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio”.

À Diana Barbosa de Freitas, minha bolsista na extensão supracitada: suas atividades foram de grande valor no processo de geração de dados dessa pesquisa.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, nas pessoas da gestora Rita de Cássia Martins e da professora de Língua Portuguesa Glenda Hilnara, bem como agradeço aos 16 alunos do 2º ano que se disponibilizaram a participar das atividades: grato e feliz pelo acolhimento tão singelo e bem-vindo.

Aos amigos Alessandra, Luziane, Raquel, Suênia, Ricardo, Fabiana, Janaína, Paulo César, Carmen, Ana Lúcia, Val, Luciene Viana, Moângela, Goretti, Fábio, Teresa, Celso e Andrea por anos de companhias fraternas.

Aos amigos Luciano Leal, Michel Bernardo e Symone Nayara, presentes imensuráveis que Deus me deu neste doutorado. Sem vocês, literalmente, não sei o que seria de mim. Louvo ao Senhor por, de modo especial, me apresentar vocês.

Às amigas-irmãs Luciene Patriota e Patrícia Rosas, guerreiras e mulheres virtuosas. Deus me deu vocês como presente de amizade eterna. Feliz por conhecê-las de perto, dentro e fora da academia. Vocês são providências em minha vida.

Aos amigos de graduações: Turma 2004.1 de Letras – Língua Portuguesa (UEPB) e Turma 2007.2 de Comunicação Social – Jornalismo (UEPB) – amo vocês!

Aos eternos professores da UEPB, especialmente representados por: Alfredina Vale, Ana Lúcia Neves, Antônio de Pádua, Cléa Gurjão, Emília Gomes, Francisca Mélo, Ivandilson Costa, Lourdes Leandro, Marinalva Freire, Simone Dália, Rosângela Queiroz, Teresa Neuma, Zélia Arruda, Fátima Luna, Giseli Sampaio, Goretti Sampaio, Jaldete Soares, Luiz Aguiar, Luiz Custódio: meu muito obrigado!

Aos amigos Aldenir Bezerra, Alixandra Guedes, Ana Claudia, Ana Karla Menezes, Anderson Lins, Antonio Flavio, Brwnno Araujo, Carminha Ramos, Dalva Sarinho, Dorinha Lima, Elias Coelho, Fabíola Nóbrega, Fatima Oliveira, Fernanda Freitas, Ilderlandio Nascimento, Jackelinne Albuquerque, Janielly Vasconcelos, Júlia Costa, Karol Guedes, Karyne Duarte, Kyara Ligia, Lucia Sousa, Linduarte Rodrigues, Ludmila Kemiach, Mabel Macêdo, Marcelo Thomás, Michelle Ramos, Nilmara Milena, Noara Pedrosa, Patrícia Gomes, Patricio Albuquerque, Quezia Fideles, Ramísio Oliveira, Raniere Marques, Rita Gomes, Roberta Soares Paiva, Rony Santos, Samuel Oliveira, Sandra Noberto, Saulo Ramos, Suzianne Ramos, Terezinha de Jesus, Verônica Edmundson e Wilder Santana pelas vivências dialógicas.

Às professoras e amigas Dores Oliveira de Albuquerque, Eliete Correia dos Santos, Maria Bernardete Nóbrega, Oriana Fulaneti e Rivaldete Silva pelos diálogos bakhtinianos sobre a linguagem e sobre a vida.

À amiga Patrícia Lira, “mô bem!”: feliz por estendermos nossos laços para além da relação professor-aluna/ex-orientanda. Sua amizade é uma bênção.

À amiga Robéria Nádia, pessoa mais sensível que conheço. Sua luz me contagia sempre. Deus a conserve assim.

Aos amigos da Especialização em Tecnologias Digitais na Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, Edson Diego, Juliana Gabriel, Kassya de França, Keyte Gabrielle, Renally Arruda e Rickison Cristiano, muito obrigado: estar com vocês na reta final de meu doutoramento foi essencial, motivador.

Enfim, a todos que torceram pela concretização desta conquista acadêmico-profissional, citados, ou não, nesses agradecimentos simbólicos, meu sincero gesto de gratidão pela sua importância em minha trajetória. Deus nos abençoe, sempre!

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, **[ler, compreender]** etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.
(BAKHTIN, 2010a, p. 348, grifos nossos).

Pensar a comunicação a partir da recepção **[uma recepção pensada, educativamente, como uma audiência participativa, que lê de modo crítico]** permite entender o papel dos meios de comunicação na vida da sociedade contemporânea, como eles atuam no cotidiano dos grupos sociais, nas diferentes comunidades e culturas. Possibilita sair da oposição emissor todo-poderoso versus receptor passivo, ou, por outro lado, emissor neutro versus receptor/consumidor todo-poderoso.
(FÍGARO, 2011, p. 91, grifos nossos).

RESUMO

A presente Tese de Doutorado, amparada na concepção de leitura como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas e partindo da relação entre a Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin e o Círculo) e a Educomunicação, consiste numa pesquisa-ação realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Campina Grande – PB. O trabalho defende a tese de que atividades educacionais, numa perspectiva dialógico-discursiva, oportunizam a formação de leitores crítico-responsivos, leitores que constroem, em suas leituras da mídia, sentidos a partir da percepção da natureza verboideológica da linguagem. A questão-problema que orientou a pesquisa foi: qual o impacto educacional de leituras do jornalismo político, no contexto do Ensino Médio, à construção de leitores crítico-responsivos? Para responder a esse questionamento, seus objetivos foram organizados em: Geral – analisar a percepção dos pontos de vista e a construção deles em leituras que os alunos do Ensino Médio produziram sobre textos do jornalismo político em função da cobertura das Eleições 2014 para Presidência da República do Brasil e para o Governo do Estado da Paraíba; e Específicos – elaborar um Plano Didático Dialógico-Discursivo de leituras da mídia política baseado na Teoria Dialógica da Linguagem e na Educomunicação; descrever e analisar o impacto das leituras à formação da consciência política dos alunos, bem como as suas avaliações sobre a participação no projeto **Leituras da mídia política: você faz?**; e identificar os desafios e os avanços dessa intervenção educacional à formação do professor-pesquisador. No que concerne ao aspecto metodológico, a pesquisa-ação desenvolvida ocorreu no período de setembro a novembro de 2014. A turma participante era composta por 16 alunos e os 12 encontros presenciais se efetivaram, de modo geral, semanalmente, com duas horas/aula cada. Em se tratando dos resultados da pesquisa, a análise das leituras dos alunos, sobretudo, possibilitou-nos descrever o impacto da intervenção educacional para a formação leitora. Nesses termos, pontuamos um ganho formativo no sentido de que os alunos, em suas leituras, perceberam pontos de vistas e, a partir dessa percepção, construíram os seus, desenvolvendo leituras que possibilitaram a presença de avaliações, relações dialógicas e posicionamentos críticos, leituras com marcas linguísticas que inscreveram os alunos em processos de interação discursiva – dentre essas marcas, citamos expressões verbais declarativas como “eu concordo”, “acredito que”, “podemos ver” – e leituras preenchidas por comparações entre as tendências ideológicas político-partidárias de diferentes veículos de comunicação midiática. As considerações pontuais (não finais) indicam a produtividade de se investir em metodologias de ensino pautadas na criação de ecossistemas educacionais de aprendizagens orientados pela necessidade formativa de práticas de leituras voltadas para o exercício dialógico de compreender, responsável e reponsivamente, os enunciados em diferentes campos da comunicação discursiva, dentre eles, o do jornalismo político.

Palavras-chave: Teoria Dialógica da Linguagem. Educomunicação. Leitura e Ensino. Leituras Dialógico-Discursivas. Sujeitos Crítico-Responsivos.

ABSTRACT

The present Doctoral Thesis, which is based on the concept of reading as a dialogical-discursive act, with responsible and responsive understandings, considering the relationship between the Dialogical Theory of Language (Bakhtin and the Circle) and Educommunication, consists of an action research carried out in a 2nd grade public high school class, in Campina Grande - PB. The research sustains the thesis that educative activities, by following a dialogical-discursive perspective, allow the formation of critical-responsive readers, readers who build, in their media readings, senses from the perception of the verboideological nature of language. In this sense, the question which guided the present research was: what was the educational impact of political journalism readings, in the context of High School, for the construction of critical-responsive readers? In order to answer such question, the objectives were organized in: General - to analyze the perception of their points of view as well as their reading constructions concerning some political journalism texts related to the 2014 Elections for the Presidency of Brazil as well as for the Government of the State of Paraíba; and Specifics - to elaborate a Dialogical-Discursive pedagogical Didactic Plan for political media readings, based on the Dialogical Theory of Language and Educommunication; to describe and to analyze the impact of such readings on the formation of the students' political consciousness, as well as their evaluations regarding their participation in the political media project: do you do?; and to identify both the challenges and advances for the teacher-research formation concerning this educative intervention. As to the methodological procedures, the action research occurred from September up to November, 2014. The participating group was composed by 16 students, and the 12 face-to-face meetings were carried out weekly, with two hours class each. As to the research results, the analysis regarding the students' readings allowed us to describe the educative intervention impact concerning reading formation. In these terms, we point out an advance in the sense that the students, in their readings, perceived points of view and, from this perception, they could build their own points of view, and, this way, develop readings that enabled the presence of valuations, dialogical relations and critical positions. Such readings, with language marks, inscribed the students in discursive interaction processes. Among such marks, we can point out some declarative verbal expressions such as "I agree", "I believe", "we can see" – and comparisons among the different media communication vehicles concerning political parties ideological bias. The (non-final) considerations indicate how productive it is to invest in teaching methodologies when based on educommunication learning ecosystems, oriented by formative needs for reading practices aimed at exercising dialogical understanding, responsibly and responsively, in different discursive communication fields, among them, that one regarding to political journalism.

Keywords: Dialogical Theory of Language. Educommunication. Reading and Teaching. Dialogical-Discursive Readings. Critical-Responsive Subjects.

RÉSUMÉ

Cette thèse de Doctorat, basée sur la conception de lecture en tant qu'acte dialogique-discursif de compréhension responsables et réactives et, à partir de la relation entre la Théorie Dialogique du Langage (Bakhtin et le Cercle) et l'Éducommunication, consiste d'une recherche-action réalisée avec un groupe de la deuxième année du lycée d'une école publique de l'État du Paraíba, située à Campina Grande - PB. Ce travail soutient la thèse que les activités éducommunicatives, dans une perspective dialogique-discursive, favorisent à la formation de lecteurs critique-réactifs, de lecteurs qui construisent, dans ses lectures des médias, des sens à partir de la perception de la nature verbe-idéologique du langage. La question-problème qui a guidé la recherche c'était: quel est l'impact éducommunicatif de lectures du journalisme politique, dans le contexte du Lycée, à la construction de lecteurs critique-réactifs? Pour répondre à cette question, ses objectifs peuvent être organisés: Général - analyser la perception des points de vue et leurs constructions en lectures que les élèves du Lycée ont produit sur des textes du journalisme politique en fonction de la couverture des élections 2014 pour la Présidence de la République du Brésil et Gouverneur de l'État du Paraíba; Spécifiques - élaborer un Plan Didactique Dialogique-Discursif de lectures de médias politiques basé sur la Théorie Dialogique du langage et dans l'Éducommunication; décrire et analyser l'impact des lecteurs à la formation de la conscience politiques des élèves, aussi bien que leurs évaluations sur la participation dans le projet **Lectures des Médias politiques: vous en faites?**; et identifier les défis et les progrès de cette intervention éducommunicative à la formation du professeur-chercheur. En ce qui concerne l'aspect méthodologique, la recherche-action développé a été réalisée de septembre à novembre 2014. La classe participante a été composée de 16 élèves et les 12 rencontres présentiels avec, généralement, deux heures par cours par semaine. En ce qui concerne les résultats de la recherche, l'analyse de lectures des élèves nous a donné, surtout, la possibilité de décrire l'impact de l'intervention éducommunicative pour la formation lectrice. Ainsi, nous avons eu un gain formatif puisque les élèves, à partir de leurs lectures, ont aperçu des points de vues et, à partir de cette perception, ils ont construit les leurs, en réalisant des lectures qui ont possibilité la présence d'évaluations, des relations dialogiques et des positionnements critiques, des lectures avec points linguistiques qui ont inséré les élèves dans des procédés d'interaction discursive - où nous pouvons citer des expressions verbales déclaratives comme "je suis d'accord", "je crois que", "nous pouvons voir" - et des lectures avec des comparaisons entre les tendances idéologiques politique-partidaires de différents véhicules de communication médiatique. Les considérations pontuelles (pas finales) indiquent la productivité de s'investir en méthodologies d'enseignement basées dans la création d'écosystèmes éducommunicatifs d'apprentissages guidés par la nécessité formative de pratiques de lectures tournées vers l'exercice dialogique de comprendre, responsable et réactivement, les énoncés dans de différents domaines de la communication discursive, d'entre elles, celui du journalisme politique.

Mots-clés: Théorie Dialogique du Langage. Educommunication. Lecture et Enseignement. Lectures Dialogique-Discursives. Sujets Critique-Réactifs.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa da tese “Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: Leituras do jornalismo político no Ensino Médio”	19
FIGURA 02 – A leitura como ato de compreensões responsáveis e responsivas.....	65
FIGURA 03 – Os ecossistemas e a formação do sentido.....	86
FIGURA 04 – A leitura educ comunicativa da mídia como ato dialógico-discursivo.....	97
FIGURA 05 – Etapas metodológicas da pesquisa-ação vivenciada.....	119
FIGURA 06 – A construção do ponto de vista pela leitura educ comunicativa.....	121
FIGURA 07.1 – Quem leva o segundo turno, Cássio ou Ricardo.....	124
FIGURA 07.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 07.1	125
FIGURA 08.1 – Antônio Fagundes fala sobre política.....	128
FIGURA 08.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 08.1	128
FIGURA 09.1 – Capas de revistas uma semana antes do segundo turno.....	131
FIGURA 09.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 09.1	131
FIGURA 10.1 – Chico Buarque fala sobre política.....	135
FIGURA 10.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 10.1	136
FIGURA 11.1 – Capas de revista na semana do segundo turno.....	141
FIGURA 11.2 – Leitura da aluna Íris sobre a Figura 11.1	142
FIGURA 12.1 – Resultado do segundo turno no Blog de Ricardo Noblat.....	145
FIGURA 12.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 12.1	146
FIGURA 13.1 – Resultado do segundo turno no Blog Conversa Afiada, de Paulo Henrique Amorim.....	149
FIGURA 13.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 13.1	150
FIGURA 14.1 – Ricardo contra Ricardo.....	154
FIGURA 14.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 14.1	159
FIGURA 15.1 – A virada.....	155
FIGURA 15.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 15.1	160
FIGURA 16 – Leitura de Edu sobre a Figura 07.1	176
FIGURA 17 – A importância da leitura para a formação do sujeito de linguagem.....	180
FIGURA 18.1 – A importância do voto.....	182
FIGURA 18.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 18.1	183
FIGURA 19.1 – Eleições 2014.....	188
FIGURA 19.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 19.1	189
FIGURA 20.1 – Reflexões dos alunos sobre a participação no projeto.....	193
FIGURA 20.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 20.1	194
FIGURA 21 – Avaliação de Camila sobre sua participação no projeto.....	198
FIGURA 22 – Avaliação de Helena sobre sua participação no projeto.....	200
FIGURA 23 – Avaliação de Edu sobre sua participação no projeto.....	202
FIGURA 24 – Concepções de leitura de Camila antes e após o projeto.....	204
FIGURA 25 – Concepções de leitura de Helena antes e após o projeto.....	205
FIGURA 26 – Concepções de leitura de Edu antes e após o projeto.....	207

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico.....	32
QUADRO 02 – Para o Círculo, o papel da ideologia no exercício dialógico da linguagem.....	46
QUADRO 03 – Visão panorâmica dos principais conceitos mobilizados na pesquisa.....	98-99
QUADRO 04 – Leituras de Capitu	165
QUADRO 05 – Leituras de Pedro	168
QUADRO 06 – Leituras de Íris	173
QUADRO 07 – Leituras de Edu	175

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: ABORDAGENS SOBRE A VIDA VERBOIDEOLÓGICA.....	22
2.1 A Teoria Dialógica da Linguagem.....	22
2.1.1 O Círculo de Bakhtin e seus dois projetos fundantes.....	22
2.1.2 Para a Teoria Dialógica da Linguagem, o que é a linguagem?	24
2.1.3 Como a Teoria Dialógica da Linguagem compreende língua, interação, dialogismo, texto e discurso?.....	28
2.1.4 A vida verboideológica da linguagem.....	42
3 LEITURA: UM ATO DE COMPREENSÕES RESPONSÁVEIS E RESPONSIVAS.....	47
3.1 Concepções de leitura.....	47
3.2 A leitura como um ato de compreensões responsáveis e responsivas.	51
3.3 Como pensar a leitura e o leitor dentro e fora da escola?.....	65
4 EDUCOMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE FORMAÇÃO PARA PRÁTICAS DE LEITURAS DIALÓGICO-DISCURSIVAS.....	73
4.1 Educomunicação, o que é?.....	73
4.2 A Educomunicação, a leitura crítica e os ecossistemas comunicativos.....	80
4.3 Aproximações educ comunicativas entre Paulo Freire e Bakhtin sobre o ato de ler.....	87
4.4 A Educomunicação como uma prática de leitura dialógico-discursiva da mídia.....	91
5 O TRILHAR METODOLÓGICO: A PESQUISA-AÇÃO EM FOCO.....	100
5.1 A abordagem da linguagem no âmbito das Ciências Humanas.....	100
5.2 A natureza tipológica da pesquisa.....	103
5.3 A geração dos dados da pesquisa.....	106
5.3.1 Caracterização do espaço escolar.....	106
5.3.2 Os alunos envolvidos na pesquisa.....	108
5.4 Os procedimentos para a geração dos dados da pesquisa.....	109
5.4.1 Os questionários.....	110
5.4.2 O Plano Didático Dialógico-Discursivo (PD ₃).....	111
5.4.3 As vivências educ comunicativas realizadas.....	114
5.5 As categorias de análise.....	117
6 IMPACTOS DA PESQUISA-AÇÃO (PARTE I): LEITURAS DOS ALUNOS SOBRE A COBERTURA DAS ELEIÇÕES 2014.....	121
6.1 As leituras dos alunos.....	124
6.1.1 Leituras como ato de reconhecimento linguístico.....	124
6.1.2 Leituras como ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas: a percepção e a construção de pontos de vista.....	135

6.2 Impactos da intervenção educomunicativa nas leituras de Capitu, Pedro, Íris e Edu: um olhar para a singularidade do Ser-evento.....	164
7 IMPACTOS DA PESQUISA-AÇÃO (PARTE II):	
LEITURAS DOS ALUNOS E DO PROFESSOR-PESQUISADOR SOBRE A EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA VIVENCIADA.....	180
7.1 Leituras da mídia para a conscientização política.....	182
7.2 Leituras avaliativas dos alunos sobre a participação no projeto.....	193
7.3 Leituras educomunicativas da mídia na perspectiva do professor-pesquisador.....	208
8 CONSIDERAÇÕES PONTUAIS, NÃO FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICES.....	236
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NO PRIMEIRO ENCONTRO	237
APÊNDICE B – PLANO DIDÁTICO DIALÓGICO-DISCURSIVO (PD₃)	242
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO	248
ANEXOS.....	250
ANEXO A – CERTIDÃO EMITIDA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPB.....	251
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	252

1 INTRODUÇÃO

O que é ler? Qual a sua importância? Como pensar a leitura dentro e fora da escola? Como perceber a leitura como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas? Essas são algumas indagações que nos motivaram a defender esta tese, intitulada de **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no Ensino Médio**.

As discussões empreendidas surgiram a partir de três motivações: 1) a de reconhecer a necessidade de um estudo de natureza dialógico-discursiva que compreenda os enunciados e seus fios ideológicos inseridos no campo da comunicação discursiva do jornalismo político; 2) a de estabelecer a interrelação entre teorias do discurso e ensino de Língua Portuguesa; e 3) a partir dessa interrelação, dialogar com os princípios da Educomunicação, sobretudo, o que promove a construção da consciência cidadã pela leitura crítica da mídia.

Sobre a primeira motivação, consideramos que há, no campo da comunicação discursiva do jornalismo político, um fecundo terreno para se estudar as vinculações dos enunciados concretos por ele difundidos às ideologias que situam posições axiológicas, evocando “sons peculiares” de discursos que asseveram o pontuado por Volóchinov (2017): todas as manifestações da criação ideológica, todos os signos verbais e não verbais banham-se nos discursos e não podem ser isolados deles.

Para destacarmos a segunda motivação, chamamos as palavras de Voese (2004, p. 132): é preciso investir numa “[...] teoria do discurso que fundamente um tipo de análise que possa, como prática diferenciada, contribuir para melhorar os resultados das aulas de Língua Portuguesa e, por extensão, do ensino em geral”.

Melhorar, no sentido de promover aulas que aproximem conteúdo programático às vivências sociais dos alunos, que difundam uma concepção de língua(gem) como práticas discursivas de interação social, considerando, para tanto, a vida verboideológica, que discutam a língua e sua exterioridade, ou seja, a língua e suas relações históricas, contextuais.

Em se tratando da terceira motivação, ressaltamos a função social da Educomunicação como um campo de intervenção que, na interrelação entre a educação e a comunicação, baseada no diálogo e na participação, convoca

mudanças de atitudes, de concepções, de percepções sobre a mídia e suas mediações sociais, segundo apresenta-nos Aparici (2014).

Com a Educomunicação, o nosso primeiro contato ocorreu em 2010, por meio do desenvolvimento da monografia intitulada de **Jornalismo digital na escola: narrativas de uma prática educ comunicativa**, defendida por nós na Graduação em Comunicação Social – Jornalismo, pela Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento (XAVIER; NASCIMENTO, 2011).

Nessa experiência, tivemos a oportunidade de intervir em uma turma piloto envolvendo alunos das três séries do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual localizada na cidade de Campina Grande – PB. O foco, nesse caso, tratava-se de apresentar aos alunos as características do jornalismo digital (webjornalismo e jornalismo *on-line*) e realizar atividades de leituras do webjornalismo paraibano na cobertura das Eleições 2010, especificamente para o Governo do Estado da Paraíba.

Assim, a presente tese foi inspirada por nossa vivência educ comunicativa de 2010. O que diferencia as duas pesquisas é que, nesta, a nova geração de dados recebeu uma abordagem analítica que articula leitura, jornalismo político, Teoria Dialógica da Linguagem e Educomunicação e originou-se da seguinte tese:

- A partir das concepções de linguagem como ideológica e de Educomunicação como uma prática de intervenção social, defendemos, numa perspectiva dialógico-discursiva, uma proposta metodológica de ensino de leitura do jornalismo político, no contexto do Ensino Médio, que oportunize a formação de leitores crítico-responsivos. A implantação dessa proposta promove a leitura crítica da mídia como ato que favorece a formação de uma **audiência participativa**, estimula a percepção e a construção de pontos de vista, engaja o sujeito ao não-álibi, o faz opinar, envolver-se.

É sob essa perspectiva que a presente intervenção se estabelece enquanto tese, inserindo a leitura num espaço em que ela assume o protagonismo, gerenciada por um ecossistema comunicativo de aprendizagens que oferece aos alunos a oportunidade de lerem o jornalismo político e inteirarem-se sobre a necessidade de interrogarem, de concordarem, de discordarem, de valorarem. Enfim, de exercerem, verdadeiramente, a concepção de leitura educ comunicativa como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas.

No intuito de desenvolvermos essa tese, elegemos como questão-problema de pesquisa:

- Qual o impacto educ comunicativo de leituras do jornalismo político, no contexto do Ensino Médio, à construção de leitores crítico-responsivos?

Para responder a esse questionamento, elencamos os objetivos deste trabalho investigativo da seguinte forma: Geral – analisar a percepção dos pontos de vista e a construção deles em leituras que os alunos do Ensino Médio produziram sobre textos do jornalismo político em função da cobertura das Eleições 2014 para Presidência da República do Brasil e para o Governo do Estado da Paraíba. E Específicos – elaborar um Plano Didático Dialógico-Discursivo de leituras da mídia política baseado na Teoria Dialógica da Linguagem e na Educomunicação; descrever e analisar o impacto das leituras à formação da consciência política dos alunos, bem como as suas avaliações sobre a participação no projeto **Leituras da mídia política: você faz?**; e identificar os desafios e os avanços dessa intervenção educ comunicativa à formação do professor-pesquisador.

No que tange à justificativa da pesquisa, assumimos que ela revela-se como uma intervenção pedagógica capaz de colaborar: a) com práticas de ensino de Língua Portuguesa que produzam significados efetivos às aulas de leitura e que visam estudar os fenômenos linguístico-discursivos a partir de situações concretas de comunicação e de interação discursiva; e b) com práticas educ comunicativas, concebidas numa perspectiva dialógico-discursiva, que promovam leituras da mídia, sobretudo, política, aproximadas ao conceito de **audiência participativa**, isto é, leituras que interrogam, que percebam e que construam pontos de vista.

Assim, à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, justifica-se por estudar a linguagem no âmbito do signo ideológico e de suas funções sociais e, à luz da Educomunicação, por contribuir com a construção de ecossistemas comunicativos de aprendizagens conectados à necessidade de formação crítica de cidadãos para a recepção e para a produção de mídias.

No que toca à metodologia, mencionamos sua filiação à pesquisa-ação, que consiste em “[...] uma atividade cooperativa entre os representantes de uma determinada situação e os pesquisadores convidados” (LUDWIG, 2009, p. 60). Logo, entendemos essa tipologia de pesquisa como uma possibilidade de construir conhecimentos em que, dentro de uma abordagem dialógica, funcionam como

dados os gerados pelos sujeitos pesquisados e os gerados pelas impressões situadas pelos pesquisadores envolvidos.

A pesquisa-ação desenvolvida na discussão desta tese ocorreu no período de setembro a novembro de 2014, com 12 encontros presenciais vivenciados em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino localizada na cidade de Campina Grande – PB. A turma era composta por 16 alunos e os encontros efetivaram-se, de modo geral, semanalmente, com duas horas/aula cada.

Para gerarmos os dados da pesquisa, elaboramos o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, criado com o fim de nortear e instigar nos alunos a formação crítica e reflexiva no que concerne à leitura de textos jornalísticos vinculados à editoria política e cuja temática incidia sobre a cobertura das Eleições 2014 à Presidência da República do Brasil e ao Governo do Estado da Paraíba.

Tendo como foco da discussão a “corrida” eleitoral, o blog pedagógico, toda semana, era abastecido com textos oriundos da mídia. Nele, foram postadas matérias extraídas das editorias políticas de blogs jornalísticos e de outros veículos midiáticos. As postagens eram discutidas com os alunos participantes que, em seguida, produziam comentários escritos relacionados às leituras no blog pedagógico. Tais comentários representaram, para esta pesquisa, as leituras que os alunos empreenderam sobre o conteúdo hospedado no blog.

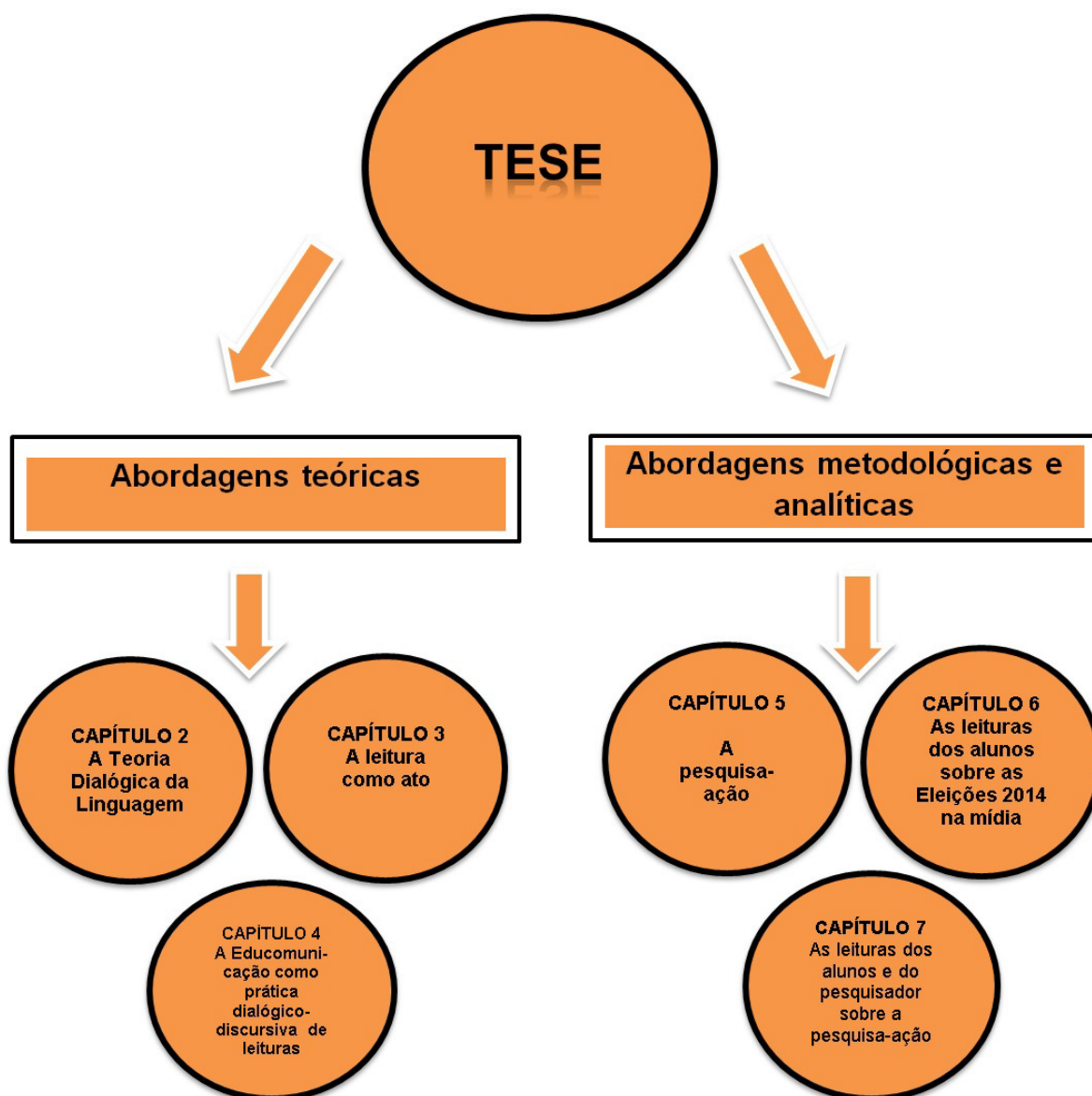
Vale destacarmos, nesse momento, que na presente tese não desenvolvemos um estudo sobre a produtividade do uso tecnológico do blog pedagógico. Esse estudo realizamos em outros trabalhos, como podemos citar Xavier, Almeida e Bezerra (2017a; 2017b), Xavier e Almeida (2016; 2015), Freitas, Xavier e Almeida (2014) e Xavier (2013a). Na tese, reservamo-nos a tratar da leitura dos alunos e das discussões educacionais produzidas com esses participantes.

Do ponto de vista do referencial teórico que subsidiou esta tese, destacamos: sobre a Teoria Dialógica da Linguagem – Bakhtin (2017; 2016; 2015; 2013; 2010a; 2010b; 2010c; 2010d), Medviédev (2012), Volóchinov (2017; 2013a; 2013b; 2013c; 2013d), Faraco (2010; 2009), Ponzio (2013; 2010; 2009), Sobral (2017; 2012; 2009), dentre outros, que nos ajudaram a difundir uma concepção de linguagem dialógica, social e vinculada a redes de sentidos ideologicamente situados; sobre a leitura e sua relação com o ensino – Abreu (1999), Barthes (2012), Benevides (2008), Chartier (2014; 2009; 1999), Freire (1989), Orlandi (2008), Sousa (2016; 2014;

2009), dentre outros, que nos auxiliaram a defender uma concepção de leitura enquanto uma prática discursiva de compreensões que oportunizam a expansão de sentidos; e sobre a Educomunicação – Soares (2017; 2016; 2014; 2011a; 2001b), Freire (2011a; 2001b), Almeida (2016), Batista (2007), Citelli (2017; 2012; 2006), Gaia (2011; 2001), Kaplún (2014), Machado (2003), dentre outros, que nos forneceram reflexões sobre esse campo de intervenção compreendido como uma proposta pedagógica de conscientização para a leitura da mídia e para a construção de ecossistemas comunicativos de aprendizagens.

A seguir, apresentamos um mapa que ilustra a organização da tese em capítulos e temas.

FIGURA 01 – Mapa da tese “Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no Ensino Médio”



Fonte: Produzida pelo pesquisador

Como vemos, pela figura, o capítulo **2 – Teoria Dialógica da Linguagem: abordagens sobre a vida verboideológica** apresenta-se no propósito de situar a Teoria Dialógica da Linguagem no tocante a pontuar: 1) o Círculo de Bakhtin e seus dois projetos fundantes; 2) a concepção de linguagem para o Círculo; 3) os conceitos de língua, interação, dialogismo, texto e discurso para o Círculo; e 4) a natureza verboideológica da linguagem.

O capítulo **3 – Leitura: um ato de compreensões responsável e responsiva**, pautando-se, especificamente, em **Para uma filosofia do ato responsável**, de Bakhtin (2010b), situa o conceito de leitura defendido nesta tese que a compreende como um ato responsável de um sujeito singular inserido num **Ser-evento**. O capítulo ainda apresenta um estudo sobre concepções de leitura e sobre a relação entre leitura e ensino.

Já o capítulo **4 – Educomunicação: um campo de formação para práticas de leituras dialógico-discursivas** compromete-se a apresentar a Educomunicação em relações dialógicas com o patrimônio teórico de Bakhtin e do Círculo, destacando, para tanto: 1) o conceito desse campo de intervenção social e suas contribuições para o estímulo a práticas de leituras críticas da mídia e a formação de ecossistemas comunicativos de aprendizagens; 2) as aproximações entre Paulo Freire e Bakhtin a respeito do ato de ler; e 3) o posicionamento defendido por nós de Educomunicação como uma prática de leitura dialógico-discursiva da mídia.

Os aspectos metodológicos da pesquisa estão presentes no capítulo **5 – O trilhar metodológico: a pesquisa-ação em foco**. Nele, encontramos uma reflexão sobre a linguagem no âmbito das Ciências Humanas, a natureza da pesquisa, a geração dos dados (ênfatisando a caracterização do espaço escolar e dos alunos envolvidos), os procedimentos para a geração dos dados, bem como as categorias convocadas na abordagem analítica dos dados.

Os próximos capítulos dizem respeito às análises empreendidas nesta tese. O Capítulo **6 – Impactos da pesquisa-ação (Parte I): leituras dos alunos sobre a cobertura das Eleições 2014** foi escrito em função de duas categorias analíticas – uma organizou as leituras dos alunos a partir de um movimento de leitura que se prendia à codificação, ao reconhecimento linguístico, constituindo-se como um ato de reprodução do que foi lido; a outra categoria aglutinou as leituras dos alunos que se aproximaram de um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas, a partir da percepção e da construção de pontos de vista. O capítulo

contempla, ainda, um tópico em que situamos o impacto da intervenção educ comunicativa à construção leitora de quatro alunos envolvidos no projeto.

O capítulo **7 – Impactos da pesquisa-ação (Parte II): leituras dos alunos e do professor-pesquisador sobre a experiência educ comunicativa vivenciada** configura-se como o momento da análise voltado a refletir sobre o impacto da intervenção educ comunicativa à construção leitora da mídia para a conscientização política, bem como ilustra as leituras avaliativas dos alunos e do professor-pesquisador sobre a participação na vivência educ comunicativa.

A tese, além dos capítulos supracitados e desta introdução, contém considerações pontuais sobre os resultados da pesquisa, as quais denominamos de não finais, referências, apêndices e anexos.

Nesse momento, chamamos o capítulo **2 – Teoria Dialógica da Linguagem: abordagens sobre a vida verboideológica.**

2 TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: ABORDAGENS SOBRE A VIDA VERBOIDEOLÓGICA

A língua, como o meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. Os elementos fechados e abstratos da língua no interior desses diferentes horizontes são completados por conteúdos semânticos e axiológicos e soam de modo diferente.
(BAKHTIN, 2015, p. 63).

O presente capítulo trata dos conceitos fundantes que alicerçam a base da Teoria Dialógica da Linguagem. Sua função cumpre em proporcionar reflexões teóricas em torno das concepções difundidas pelo Círculo de Bakhtin sobre a vida verboideológica.

Para tanto, reúne tópicos elucidativos cujos interesses consistem em apresentar os estudos dos autores da teoria e de divulgadores dela sobre conceitos como linguagem, língua, interação, dialogismo, texto, discurso e vida verboideológica.

O objetivo primordial do capítulo é situar a produtividade dos conhecimentos mobilizados pelo Círculo para construir uma abordagem filosófica sobre a linguagem que a considere como um fenômeno orientado pelo social e pelo axiológico.

2.1 A Teoria Dialógica da Linguagem

2.1.1 O Círculo de Bakhtin e seus dois projetos fundantes

A Teoria Dialógica da Linguagem não resume-se, apenas, ao pensamento bakhtiniano, mas a um conjunto de ideias produzidas por diferentes estudiosos – o Círculo de Bakhtin. Trata-se, portanto, de um grupo de intelectuais de distintas formações e atuações profissionais que, no período cronológico de 1919 a 1929, reunia-se nas cidades russas de Nevel e Vitebsk.

Dentre esses intelectuais, a partir de Faraco (2009), destacamos: Matvei I. Kagan (filósofo), Ivan I. Kanaev (biólogo), a pianista Maria V. Yudina, o professor de literatura Lev V. Pumpianski e, principalmente, os três que subsidiaram as

discussões empreendidas nesta tese – Mikhail Mikhailovich Bakhtin¹ (filósofo), Valentin Nikolaevich Volóchinov² (professor de história da música e de estudos linguísticos) e Pável Nikoláievitch Medviédev³ (teórico e historiador da literatura).

De acordo com Faraco (2009), há dois grandes projetos difundidos pelo Círculo de Bakhtin: o da prima filosofia e o da linguagem concebida pela noção de criação ideológica. Em se tratando de Bakhtin, o interesse situava-se em desenvolver a prima filosofia⁴: uma reflexão filosófica que admite o estudo da linguagem considerando a questão da unicidade e da eventicidade do ser, da contraposição entre o eu e o outro e do componente axiológico da natureza do existir humano. O segundo projeto, especificamente de Volóchinov e Medviédev, construiu uma teoria marxista denominada de criação ideológica⁵. Nesse projeto, Volóchinov e Medviédev elaboraram uma proposta que conferiu à linguagem um lugar especial. Para tanto, criticaram o marxismo vulgar que, ainda conforme Faraco (2009), tenta dar conta das ideologias através de uma lógica determinista.

¹ Bakhtin (1895★-1975†) – teve formação em estudos literários e em 1929 foi condenado ao exílio no Cazaquistão. Só após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tornou-se professor no Instituto Pedagógico de Saransk. Em 1940, apresentou tese intitulada de **Rabelais e a cultura popular**. Todavia, devido à guerra, só a defendeu em 1946. Fiorin (2008) apresenta os diferentes “Bakhtins”: **interacionista** – que buscou estudos sobre a relação entre o eu e o outro; **marxista** – estabelecimento da prima filosofia, que se distancia do marxismo por buscar “o fundamento último, o primeiro absoluto, os princípios básicos do conhecimento humano” (FARACO, 2009, p. 16), mas que toma o marxismo como referência para estabelecer seu pensamento; e **linguista** – a partir de estudos literários, difundiu uma concepção de linguagem como dialógica por natureza. A essa discussão, acrescentamos o Bakhtin **professor**, como apresentaremos no **Capítulo 3** desta tese – **Leitura: um ato de compreensões responsáveis e responsivas**. Aposentou-se em 1969 e faleceu, na cidade de Moscou, vítima de inflamação aguda nos ossos.

² Volóchinov (1895★-1936†) – em 1927 formou-se em estudos linguísticos e dedicou-se a estudos pós-graduados da área. De 1924 a 1932, desenvolveu atividades no Instituto Estatal da Cultura Linguística, na Rússia. Antes da revolução, tornou-se amigo de Bakhtin. Proferiu diversas palestras sobre crítica de arte e literatura na Universidade Proletária, instituição fundada por Medviédev. Aos 41 anos de idade, faleceu vítima de tuberculose.

³ Medviédev (1891★ ou 1892†-1938†) – formou-se em Direito. Desenvolveu intensa atividade no jornalismo cultural e na educação, ensinando literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado. Em 1920, iniciou aproximação com Bakhtin desenvolvendo estudos sobre poética. Em oposição ao método formal dos estudos literários, fundou uma teoria da literatura, cuja finalidade incidiu sobre um projeto de poética sociológica para os estudos literários. Morreu fuzilado. Segundo Iuri Pávlovitch Medviédev, filho de Medviédev, em texto publicado sobre a vida e obra de seu pai, contido em Medviédev (2012), as duas datas (1892†-1938†) referem-se ao fato de que a Europa católica, já no século XVI, modificou o calendário juliano para o gregoriano. No entanto, na Rússia, a mudança no calendário só ocorreu depois da Revolução de 1918, exceto para a Igreja Ortodoxa Russa.

⁴ Essa discussão será explicitada no **Capítulo 3 – Leitura: um ato de compreensões responsáveis e responsivas**.

⁵ “Tratava-se de uma área que havia um grande vazio teórico no pensamento marxista e que acabou atraindo vários pensadores, nas décadas de 1920 e 1930, tanto na Rússia, quanto no Ocidente” (FARACO, 2009, p. 17).

No cenário das contribuições oriundas do Círculo de Bakhtin, enfatizamos as concepções de linguagem, língua, interação, dialogismo, texto, discurso, forma e signo ideológico – conceitos que serão apresentados nos tópicos a seguir.

2.1.2 Para a Teoria Dialógica da Linguagem, o que é a linguagem?

Etimologicamente, a palavra linguagem deriva do provençal *lenguatge*, língua românica usada na Provença, antiga província francesa, e significa, segundo Ferreira (2010, p. 468): 1) “uso da voz e de outros sons que se articulam formando palavras para expressão e comunicação entre as pessoas”; 2) “forma de expressão que é própria de um indivíduo, um grupo, uma classe”; e 3) “vocabulário – linguagem de programação, conjunto de instruções e de regras”.

Como vemos, a linguagem é tratada sob três perspectivas: a primeira contempla os elementos constituintes morfológicos e fonológicos que propiciam os processos de formação de palavras responsáveis pela comunicação entre os usuários de determinada língua; a segunda pontua a linguagem como uma marca (uma forma) que singulariza indivíduo, grupo ou classe, conferindo a esses agentes particularidades, características específicas de atuação em práticas de linguagem; e a terceira diz respeito ao entendimento de linguagem como um instrumento autodidata de comunicação, explícito e suficiente, capaz de promover, através da execução de um roteiro vocabular composto por atividades lineares, o “bom uso”, o uso instruído da linguagem.

O que resulta da exposição dessas três perspectivas, cada uma com sua ênfase, é a natureza social da linguagem. De fato, pensar em linguagem significa orientar uma compreensão que não pode – e, na realidade, nunca pôde! – apartar-se da sua relação com a sociedade.

Afinal, o que é a linguagem?

No sentido de refletirmos sobre essa indagação e ampliarmos as perspectivas advindas de Ferreira (2010), partimos das palavras de Volóchinov (2013b, p. 134, grifos do autor): “[...] se não compreendermos a essência da linguagem, se não compreendermos o lugar e o destino que tem na vida social, não podemos estudar corretamente o que chamamos estilística da *arte verbal*”.

A linguagem, nessas condições, é vinculada à atividade humana coletiva e abastece as necessidades comunicativas em quaisquer campos de organização

social. É, por conseguinte, um conjunto de materiais verbais e não verbais que se funde em processos de interação e não pode ser tomado, unicamente, pela elaboração de elementos linguísticos, “[...] com os quais pode construir uma totalidade somente se tem presente todas as regras e as leis que não devem ser transgredidas quando da organização desse material verbal” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 133).

Considerar a linguagem é ir além das especificidades de um instrumento de comunicação codificado, sistemático. É, verdadeiramente, se expor a um circuito de entrecruzamento de materiais simbólicos (língua, gestos, tons) que oportunizam a produção de sentidos. Portanto,

[...] é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja *compreensível* para outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo*. [...], pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além da transmissão do signo: a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele. (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 142-143, grifos do autor).

Logo, a linguagem não pode ser entendida, unicamente, como sinônimo de língua, uma vez que sua compreensão, seu significado, abarca modos distintos de produzir processos de comunicação, isto é, possui diferentes possibilidades de comunicar: a própria língua, o gesto da mão, do olhar, o silêncio. Tais possibilidades gerenciam, num movimento portador de significados, o exercício dialógico de compreender e de responder em espaços específicos de comunicação social.

E é pela comunicação social que a linguagem efetiva-se e orienta-se para o outro: “[...] tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento da enunciação e ocupam nele posições interdependentes” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 156).

O professor de história da música e de estudos linguísticos ainda esclarece: “[...] somente com uma *investigação sociológica nos aproximaremos do esclarecimento da essência dos fenômenos ligados aos conflitos da linguagem interior com a linguagem exterior, que levam o nome de “tormentos da palavra”*” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 156, grifos do autor).

Na visão de Volóchinov, a linguagem interior compreende o campo em que o organismo⁶ transita do ambiente físico/biológico/orgânico para o social. Desse modo, “[...] pode-se dizer que todo campo da vida interior, todo o mundo de nossas sensações, move-se numa área que o situa entre o estado fisiológico do organismo e a expressão exterior” (2013b, p. 151).

Nesse sentido, o autor explica que, quanto mais a linguagem interior se aproxima da expressão exterior, mais complexa se torna a situação social que, por sua vez, sociologiza as reações e manifestações de linguagens, ou seja, as emoções, os “sabores”, a “coloração” que constitui o exercício dialógico de compreender e responder.

É por essa razão que a linguagem é complexa e vai além do código linguístico, adere a outros meios de expressão, de sensação: a linguagem das mãos, os gritos, as exclamações, as entonações de modo expressivo, a língua.

Em relação à linguagem exterior, Volóchinov (2013b) elucida que toda obra significativa⁷ desenvolve-se no curso da vida e das orientações sociais, o que implica dizer que as percepções interiores determinam a linguagem exterior. Ela – a linguagem exterior – “[...] não pode entrar em colisão com as orientações sociais fundamentais da linguagem interior [...] a linguagem interior reaviva, nutre com seus jogos, tanto a linguagem exterior comum quanto à linguagem criativa” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 153).

Dessa forma, o projeto que arquiteta a noção de linguagem para Volóchinov – e o Círculo como um todo – alicerça-se na assertiva de compreender a relação existente entre a linguagem interior (das sensações, das tomadas de consciência) e a exterior (das criações ideológicas presentes nas diferentes enunciações).

Aqui reside um conceito muito caro para a Teoria Dialógica da Linguagem: o de enunciação. “A passagem da sensação, como expressão interior, à enunciação realizada exteriormente é o primeiro estágio da criação ideológica” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 154).

Para o desenvolvimento dessa passagem, o autor apresenta que há três estágios. O primeiro reforça a orientação social como fator determinante – a visão do

⁶ “Chamaremos de *reações orgânicas* a todo esse conjunto de fenômenos que representam uma espécie de resposta inconsciente de nosso organismo ao fato externo” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 150, grifos do autor).

⁷ Os textos analisados pelo Círculo são de vinculação literária. No entanto, nesta tese, nos apropriamos das discussões empreendidas por esses estudiosos sobre a linguagem para desenvolvermos análises dialógico-discursivas de textos não literários.

ouvinte potencial e do participante em contextos de acontecimentos provocadores da passagem da linguagem interior para a exterior. O segundo estágio diz respeito à noção de que a vida cotidiana torna-se produto ideológico em que o ouvinte funciona como um representante de uma massa organizada. Já o terceiro e último estágio refere-se à transformação do produto técnico em forma orientada frente à redação, às exigências das técnicas textuais artísticas.

Vale destacar que nos três estágios citados, a obra literária desenvolve-se no ambiente social, em eventos de enunciação. Para Volóchinov (2013b, p. 155, grifos do autor), “[...] entre a obra isolada e o encontro com o público: *a sensação interior era desde o começo uma expressão exterior* – ainda em forma latente; *o ouvinte* – ainda pressuposto – *era desde o começo um elemento necessário de sua estrutura*”.

Dessa maneira, é o acontecimento da enunciação que orienta o intercâmbio da linguagem interior com a exterior. Conforme o autor, só com uma investigação que olhe para o sociológico é que se aproximará de possíveis esclarecimentos sobre os conflitos existentes entre a linguagem interior e a exterior.

Na nossa perspectiva, a enunciação é o exercício dialógico-discursivo da compreensão do signo e da resposta a ele, é um ato responsável e responsivo de leitura que vai da compreensão à resposta, como veremos no próximo capítulo desta tese. Assim, a enunciação é a realização exterior da atividade mental inserida em contextos concretos de comunicação verbal. Logo, há sempre uma orientação social da enunciação e uma dependência sócio-hierárquica do auditório.

Volóchinov (2013c) elenca três elementos que constituem a orientação social e a forma da enunciação⁸: a entonação, a seleção e a disposição das palavras. A entonação ou o som expressivo da palavra evidencia a vinculação entre a enunciação, a orientação social e o auditório. Ela indica o uso da linguagem dentro de um pensamento que o considera como carregado de emoção, de vida. A linguagem, na verdade, é um conjunto de tons valorativos, como ainda iremos abordar nesse capítulo.

“A situação e o auditório correspondentes determinam precisamente a entonação e, através dela, realizam a seleção das palavras e sua disposição, dando um sentido à enunciação toda” (VOLÓCHINOV, 2013c, p. 174). Como vemos pela

⁸ Há traduções que usam a expressão **estrutura do enunciado** para tratar das **formas da enunciação**. Dentre elas, citamos a de Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (**La structure de l'énoncé**), publicada em Tzevan Todorov, (**Mikail Bakhtin – Le principe dialogique**. Paris, Seuil, 1976). Nesta tese, optamos pela tradução de João Wanderley Geraldi, sob edição e supervisão de Valdemir Miotello, conforme encontra-se na lista de referências.

citação, a entonação “orquestra” tanto a seleção quanto à disposição – outros dois elementos que constituem a orientação social e a forma da enunciação.

Volóchinov (2013c) compreende a entonação como o elemento mais dútil e sensível. É por esse motivo que a concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin é complexa e não pode ser investigada sem o “mergulho nos oceanos” do extralinguístico, das situações enunciativas: um dos grandes avanços dado pela Teoria Dialógica da Linguagem à abordagem dos textos literários, imprimindo, com isso, reflexões para a linguagem centradas nas circunstâncias sociais e históricas que motivaram os usos situados e dialógicos da forma.

2.1.3 Como a Teoria Dialógica da Linguagem compreende língua, interação, dialogismo, texto e discurso?

Iniciamos esse tópico a partir da citação:

Antes de tudo, devemos recordar que a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em “regras” e “exceções” gramaticais. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também *verbal*. Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de intercâmbio comunicativo social. (VOLÓCHINOV, 2013c, p. 157, grifos do autor).

Para esclarecer a visão de língua da Teoria Dialógica da Linguagem como resultado das diversas experiências de comunicação social dos homens, no trecho da citação, Volóchinov esclarece que os fenômenos da linguagem humana – a língua – devem ser compreendidos no/pelo intercâmbio da vida social.

Esse posicionamento recruta uma concepção de língua pautada em espaços de interação verbal⁹. À luz da Teoria Dialógica da Linguagem, a língua não pode ser vista como um produto sem vida, petrificado, estanque, como um sistema autônomo, homogêneo e fechado, mas banhado pelo fluxo histórico e contínuo de indivíduos

⁹ Na tradução direta do russo de **Marxismo e Filosofia da Linguagem** realizada por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, recentemente lançada no Brasil (2017) e cuja autoria saiu, apenas, com o nome de Volóchinov, a expressão interação verbal é substituída por interação discursiva, a qual, a partir desse momento, usaremos nesta tese. Segundo as tradutoras, em uma nota de rodapé contida na página 201, “optamos por traduzir a expressão russa *rietchevóie vzaimodíéistvie* por “interação discursiva”, uma vez que se trata do uso concreto da língua em uma situação social mais próxima e um meio social mais amplo, resultando no enunciado” (grifos das tradutoras).

socialmente organizados. Nas palavras de Bakhtin (2015, p. 63), contidas na epígrafe desse capítulo, a língua não é única e possui vida social imersa em universos concretos, reais, de horizontes verboideológicos.

Em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, Volóchinov nos apresenta que para estudar a palavra ideológica ou signo ideológico¹⁰ é conveniente considerar as seguintes exigências metodológicas que, a nosso ver, são denunciadoras da concepção de linguagem difundida pelo Círculo:

1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).

2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).

3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110, grifos do autor).

Desses fundamentos metodológicos, depreendemos que para se estudar a linguagem e, conseqüentemente, a língua, é preciso: lançá-la no tempo e no espaço, no cronotopo e na exotopia¹¹, o que evoca um pensamento sobre a interrelação entre linguagem, sociedade e história; considerá-la em um corpo social¹², em espaços de vivências de grupos que se organizam para promoverem o exercício dialógico da linguagem e voltá-la para a estrutura, para a materialização corpórea de elementos linguísticos estruturados e estruturantes, articulados morfo e

¹⁰ Abordaremos a noção de palavra ideológica ou signo ideológico no próximo tópico.

¹¹ Para Bakhtin (2010a, p. 225, grifos do autor), “[...] a capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indivíduos do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos)”. O cronotopo e a exotopia, a nosso ver, configuram um pensamento metodológico da Teoria Dialógica da Linguagem para estudar a relação espaço, tempo e o outro. De acordo com Amorim (2010, p. 105), o cronotopo “[...] trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”. Já a exotopia, ainda segundo Amorim (2010, p. 96-97, grifos da autora), refere-se a “[...] aquele que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para o *horizonte* sem fim. O sentido da vida para aquele que vive é o próprio viver. [...] O que faz Bakhtin dizer que “ninguém é herói de sua própria vida”. Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim”.

¹² Conforme Volóchinov (2017, p. 107, grifos do autor), “[...] a psicologia social não existe em algum lugar interior (nas “almas” dos indivíduos que se comunicam), mas inteiramente no *exterior*: na palavra, no gesto, no ato. Nela, não há nada que não seja expresso, que seja interior: tudo se encontra no exterior, na troca, no material e, acima de tudo, no material da palavra”.

fonologicamente e que são vinculadores de funções semânticas constituídas por ideologias.

Com isso, concordamos com Grillo (2017, p. 14) quando pontua:

[...] as opções de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, tanto no domínio das teorias da linguagem quanto no da poética, buscam uma fundamentação em abordagens filosóficas da linguagem e das artes, contrariamente ao formalismo russo, que se afastou de questões filosóficas para fundamentar sua orientação em teorias linguísticas de caráter estrutural e formalista.

Assim, com o intuito de, metodologicamente, traçar esse olhar para a linguagem, o Círculo pôs em crise duas orientações do pensamento filosófico linguístico, a saber: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

O subjetivismo individualista, vinculado ao Romantismo e com forte reação à palavra estrangeira, percebia a linguagem como uma enunciação monológica, um ato puramente individual. Na visão de Volóchinov (2017), toda expressão comporta duas facetas – a do conteúdo interior e a da sua objetivação exterior para outrem. Nesses termos, a enunciação consiste na interação entre indivíduos socialmente organizados, situados. Logo, toda palavra é, enunciativamente, determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como se dirige para alguém. Portanto, a linguagem é dialógica.

Já o objetivismo abstrato, de filiação ao Racionalismo dos séculos XVII e XVIII, admite que o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema linguístico (suas formas fonéticas, gramaticais e lexicais) e nas suas leis. Assim, a língua é um sistema estável, imutável, e as relações desse sistema com o social não têm nada a ver com valores ideológicos. Desse modo, o sistema abstrato, objetivo, prevalece sobre a verdade histórica.

Essas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico foram trazidas por Volóchinov (2017, p. 147, grifos do autor) no sentido de questionar “[...] o problema do isolamento e da delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo”. Para o autor, essa divergência fundamental entre as duas tendências compreende uma discussão que envolve os demais temas da ciência da linguagem: a tendência do subjetivismo individualista defende as leis de criação linguística como leis de psicologia individual, estudada pelos linguistas com o propósito de esclarecer, em um panorama de caráter preliminar, construtivo e classificatório, os

fenômenos da língua, considerando-os como um ato de criação individual. “Desse ponto de vista, a língua é análoga a outros fenômenos ideológicos, especialmente a arte e a atividade estética” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148).

Segundo Volóchinov (2017), Wilhelm von Humboldt estabeleceu os principais fundamentos do subjetivismo individualista e é reconhecido como o primeiro linguista europeu a identificar a língua como um sistema governado por regras. Desse modo, a linguagem assume um papel de expressão enquanto atividade constante do espírito, cuja relação entre pensamento, linguagem e mundo é vista numa perspectiva de ato reflexivo, pensante.

Ainda conforme Volóchinov (2017), outro nome que nos convém destacar nesta tese sobre a primeira tendência da filosofia da linguagem é o de Karl Vossler, As suas concepções linguísticas são definidas por uma intransigente recusa ao positivismo linguístico que, por sua vez, “[...] não enxerga nada além da forma linguística [...] e do ato elementar psicofisiológico de sua produção. Por essa razão, coloca-se em primeiro plano o aspecto *consciente-ideológico* da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 152, grifos do autor).

É relevante acentuarmos o posicionamento de Vossler sobre o componente ideológico significante da língua que “dá gosto”, “sabor”, ao trabalho do linguista, a fim de, conforme o Volóchinov (2017), conferir à linguagem uma explicação adequada, satisfatória.

É justamente no pensamento defensor de Vossler de estudos sobre a língua voltados ao exame das hierarquias causais pragmáticas – apesar de sua concepção de língua vincular-se, fortemente, à poética, em que o fenômeno linguístico é de natureza artística e o Belo é dotado de Sentido – que Volóchinov (2017) compreende uma visão de sistema linguístico não acabado. A evolução da língua, nesse contexto, não é, unicamente, formas gramaticais fixas, mas uma realização estilística, de caráter individual, e que vai ao encontro das enunciações. “Apenas essa individualização estilística da língua em um enunciado concreto é histórica e produtiva do ponto de vista criativo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 153).

Sobre a segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato, ainda enfatizamos a visão de língua enquanto sistema autônomo, em que cada ato da criação individual apresenta traços linguísticos normativos e idênticos aos de outros espaços de enunciações. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 155), “[...] se na primeira tendência a língua é um fluxo eterno de atos discursivos, no qual

nada permanece estável e idêntico a si mesmo, para a segunda tendência a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima desse fluxo”.

Como vemos, o objetivismo abstrato preconiza a língua como independente de toda possibilidade de criação individual, estabelecendo-a como desprovida de intenções e situando-a como um conjunto de regras indestrutíveis, inabaláveis, frente ao indivíduo. Entretanto, o sistema da língua muda e se forma no processo da constituição histórica de uma dada coletividade falante, visto que, “[...] em síntese, a língua possui a sua história. Mas como essa história pode ser compreendida do ponto de vista da segunda tendência?” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 158).

A postura da Teoria Dialógica da Linguagem, ao criticar o objetivismo abstrato, fundamenta-se em considerar língua e história como dependentes e complementares. Dissociá-las provoca um fosso intransponível e esse não é o caminho, não é uma orientação que preza pela natureza não acabada e ideológica da linguagem.

O quadro a seguir apresenta as principais características das duas tendências do pensamento filosófico-linguístico.

QUADRO 01 – Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico

SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA	OBJETIVISMO ABSTRATO
A língua é atividade, processo ininterrupto de criação (do grego, <i>ἐνέργεια</i> – <i>enérgeia</i> – atividade, produção) realizado através de atos discursivos individuais.	A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas.
As leis da criação linguística são individuais e psicológicas.	As leis da língua são leis linguísticas específicas/fechadas de conexão entre os sinais linguísticos. São objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
A criação da língua é consciente, análoga à criação artística.	As leis linguísticas não possuem relação com os valores ideológicos. Entre a palavra e a sua significação não há conexão.
A língua como um produto pronto (do grego, <i>ἔργον</i> – <i>érgon</i> – obra, produto), como um sistema linguístico estável, imóvel, lava petrificada de criação linguística.	Os atos individuais são, apenas, refrações ocasionais. Entre o sistema e a história não existem conexões nem motivos em comum, são alheios entre si.

Fonte: Adaptado de Volóchinov (2017, p. 148; 162)

Na perspectiva do Círculo, a concepção de língua como sistema estável de formas é uma abstração científica. Para a Teoria Dialógica da Linguagem, as leis de

evolução linguística são leis sociológicas, em que a estrutura da enunciação é puramente social.

Vimos que o colorido estilístico da enunciação de Tchitchikov¹³, como de resto de qualquer outra enunciação, não é de fato determinado somente pela intenção psicológica individual, pelas “sensações”. Vimos que o conjunto *todo* das condições de uma dada situação e de um dado auditório (e em particular a distância sócio-hierárquica existente entre os falantes) determina toda a construção da enunciação: seja o *sentido* geral da intervenção linguística de Tchitchikov, o *tema* e a *entonação*, a *escolha das palavras* e a sua *disposição* nessa intervenção. (VOLÓCHINOV, 2013d, p. 189, grifos do autor).

Como vemos, a língua é orientada pelo social. Diante do exposto, entendemos como oportuno situar nosso leitor sobre quatro conceitos fundamentais da Teoria Dialógica da Linguagem: interação, dialogismo, texto e discurso.

Para tratar da interação, Volóchinov (2017, p. 204-205, grifos do autor) afirma que a expressão-enunciado só pode ser definida pela situação social mais próxima, em que “[...] *a palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social. [...] Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado”.

Dessa forma, é no entorno de uma necessidade de comunicação social que a produção de linguagem, verdadeiramente, se efetiva. Segundo Medviédev (2012), somente pelo processo de interação é possível compreender as peculiaridades das singularidades da língua viva.

Esse posicionamento é o que caracteriza o método sociológico difundido pelo Círculo de Bakhtin: a investigação pela vida social da palavra artística – materialidade estudada pelos intelectuais do Círculo. O método sociológico estuda, com sucesso, a interação entre a literatura e o seu meio social circundante¹⁴.

¹³ Volóchinov (2013c) trata da orientação social da enunciação pontuando a dependência do peso sócio-hierárquico do auditório em qualquer enunciação do homem. Para tanto, exemplifica a partir da narrativa de Tchitchikov, personagem de Nikolai Gógol, no livro **Almas Mortas**.

¹⁴ De acordo com Sakulin (*apud* VOLÓCHINOV, 2013a, p. 72, grifos do autor), “[...] ao reconhecer na literatura um fenômeno social, chegamos inevitavelmente ao problema de seu condicionamento causal. Só que agora o historiador da literatura adquire o direito de assumir a postura de um sociólogo e de propor seus “porquês”, para incluir os fatos literários no processo geral da vida social de um período determinado, e para determinar imediatamente depois seu lugar em todo o movimento histórico. Nesse momento, ganha força o método sociológico que, aplicado à história literária, torna-se histórico-sociológico”. Expandimos essa discussão para o papel da Linguística no âmbito da visão de língua(gem) como prática social vinculada à história, ao acontecimento: desafio do analista de discursos. Nessa linha de raciocínio, sugerimos a leitura de Xavier e Sousa (2017).

A crítica feita pelo Círculo de Bakhtin ao método formal dos estudos literários recai no fato desse método ignorar a essência social da arte. Na verdade, a palavra na vida “[...] surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLÓCHINOV, 2013a, p. 77).

Para Medviédev (2012), o olhar para a linguagem precisa ser atravessado pela noção de tarefa social, compreendida e orientada em contextos originados por demandas sociais. Daí, o caráter de interação a que a linguagem se filia. Na visão desse autor, a crítica ao formalismo estabelece-se, justamente, por este ignorar a natureza extrassocial da literatura, da arte poética. Para os formalistas, vida social e criação poética não são possíveis dialogar, configuram-se como mundos distintos. Todavia, “[...] acreditamos que uma tarefa social pode penetrar e penetra no interior da arte como se fosse sua própria natureza” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 81).

Assim, o método sociológico convoca uma concepção de linguagem como genuinamente vinculada à interação. Nesses termos, os signos surgem no processo de interação discursiva entre uma consciência individual e outra. É nesse plano que a linguagem é compreendida pelo Círculo como fruto de relações estabelecidas entre indivíduos organizados no social. Em Volóchinov (2017, p. 205, grifos do autor), há um trecho clássico que não podemos deixar de explicitá-lo nesse momento:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das interações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

Desse modo, a linguagem é tratada como social e ideologicamente marcada. Ela “se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social” (VOLÓCHINOV, 2013c, p. 157), bem como “[...] *a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações*” (VOLÓCHINOV, 2013c, p. 158, grifos do autor).

Portanto, para a Teoria Dialógica da Linguagem, a linguagem é vista sob o prisma de práticas sociais, cujos usos situam interações entre indivíduos que se envolvem em processos de significações, promovendo o exercício dialógico da vida verbal em vivências de enunciação.

Sobre a natureza da interação discursiva, convém, ainda, mencionar o que Medviédev (2012, p. 53) esclarece:

[...] o auditório de um poeta, o público leitor de um romance, o auditório de uma sala de concerto, tudo isso corresponde a um tipo especial de organização coletiva, sociologicamente peculiar e extraordinariamente essencial. Fora dessas formas peculiares de comunicação social não há poema, nem ode, nem romance, nem sinfonia. Determinadas formas de comunicação social são constitutivas do significado das próprias obras de arte.

No âmbito das interações sociais, o que o autor mostra-nos é a necessidade de compreensão dos usos da linguagem humana sempre atrelados a formas socialmente estabelecidas que organizam a comunicação em diferentes campos de atuação discursiva. Para Medviédev (2012), uma coletividade cria formas específicas de comunicação.

No texto **Os gêneros do discurso**, Bakhtin (2016, p.11-12, grifos do autor) também esclarece-nos:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Principalmente quando comparada com a citação de Medviédev, antes referida, o que nos motiva a investir nessa extensa citação de Bakhtin recai, a nosso ver, em visões fundamentais, a saber:

1) a de linguagem relacionada a usos situados no social – percebemos que se constitui como objetivo dos autores do Círculo difundirem uma perspectiva que assinala a língua, compreendida como uma expressão de linguagem, no plano das práticas sociais: “[...] tipo especial de organização coletiva” e “formas peculiares de comunicação social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 53) e “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11);

2) a de campos da comunicação discursiva – esse conceito é relevante, sobretudo, quando pensamos na noção de que os processos de comunicação social desenvolvem-se em espaços contextuais de atuação discursiva. Isto implica dizer que, quando comunicamos, o fazemos inseridos em um fluxo discursivo que não se define como qualquer, mas como específico, como situado. A noção de campos da comunicação discursiva é o que nos proporciona elaborar uma organização das formas de enunciados como caracterizadoras de determinados campos: como o religioso, o midiático, o pedagógico, o jurídico, dentre outros; e

3) a de gêneros do discurso – eis um outro conceito caro propagado pela Teoria Dialógica da Linguagem. É por meio dos enunciados e dos seus tipos, os gêneros do discurso, lidos como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20), que podemos compreender a vida verbal imersa em campos diversos da comunicação que organizam as práticas sociais. Assim, a compreensão dos fenômenos linguísticos estabelece-se pela relação social e pela organização que os gêneros convocam aos contextos comunicativos, o que, para essa teoria, funciona como a natureza de interação a que a linguagem se presta. Ainda sobre a visão de gêneros eleita por Bakhtin (2016), citamos, enfaticamente, os três elementos definidos por ele: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – apesar de, nesta tese, não desenvolvermos um estudo aprofundado destes elementos.

Nesse momento, a essência dialógica da linguagem é o que iremos abordar enquanto conceito defendido pelo Círculo. Para tanto, chamamos tal conceito a partir dos posicionamentos de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, respectivamente:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2016, p. 57, grifos do autor).

Mas o historiador da literatura deve realmente prevenir-se da transformação do meio literário em um mundo absolutamente fechado e centrado em si. A doutrina das séries culturais fechadas e independentes entre si é totalmente inadmissível. A peculiaridade de uma série ou, mais precisamente, do meio, como já havíamos visto, só pode ser explicada pela interação dessa série, tanto no todo quanto em cada um dos seus elementos, com todas as outras séries na unidade da vida social. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 74).

A linguística não tem meios de abordar as formas da composição do todo. [...] Seria necessário um salto para conseguirmos passar da sintaxe às questões da composição. Isso é totalmente inevitável, pois as formas de um enunciado inteiro podem ser sentidas e compreendidas apenas em comparação com outros enunciados inteiros na unidade de uma esfera ideológica. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 194).

Apesar de não encontrarmos nos recortes extraídos de Bakhtin (2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) a expressão dialogismo, é possível depreendermos o significado de seu conceito e, mais ainda, reconhecê-lo, para o Círculo, como a essência, como o princípio da natureza da linguagem.

Em Bakhtin (2016), vemos uma definição de enunciado que o lê como constituído a partir da noção de dependência a outros enunciados. Nas palavras do autor, eles – os enunciados – não se bastam a si mesmos, mas surgem em função dos (re)conhecimentos que uns mantém, mutuamente, com os outros no âmbito das comunicações discursivas, sendo, portanto, compreendidos como respostas, seja no sentido de concordar, refutar, ampliar, dentre outras possibilidades de compreensão.

Nessa assertiva, reside um princípio fecundo presente na Teoria Dialógica da Linguagem: o da consideração de que todo enunciado é proveniente de outros já proferidos em outros espaços de comunicação social. Logo, em linguagem, a origem do dizer é posta em questionamento, uma vez que nada é original, único, primeiro, mas ecos/ressonâncias de outros dizeres. Tudo é dialógico. De acordo com Bakhtin (2016), a produção e a compreensão dos enunciados, de certo modo, levam em

conta a existência de enunciados precedentes, funcionando, para tanto, como respostas a estes.

Medviédev (2012) constrói a noção de dialogismo chamando a atenção para o fato de que o historiador da literatura não pode resumir seu olhar para a poética fechada em si. Todavia, envolta ao meio contextual e ideológico que fornece à palavra artística a função social de vida dialógica. Com esse intuito, o autor expõe que a interação entre a palavra na arte e na vida só estabelece-se quando é reconhecida a interação existente entre os elementos de determinada obra com elementos advindos de outras séries.

Nesse plano, o sentido de dialogismo pode ser recrutado, pois representa, justamente, a interação ocorrida entre, no caso de Medviédev (2012), diferentes textos literários, vistos, inclusive, como séries que se interconectam. Nesta tese, ampliamos as discussões específicas do Círculo sobre a criação artístico-literária para as criações não literárias de linguagem, isto é, para textos não literários, pois defendemos a produtividade da teoria para os diferentes campos da comunicação discursiva, como já mencionado na nota de rodapé 7.

Apresentando uma reflexão sobre a palavra alheia, Volóchinov (2017) convoca oito particularidades que, na visão do autor, precisam ser consideradas. A primeira implica no fato de que a compreensão de sua própria língua não é orientada para o reconhecimento dos elementos da fala, mas da significação contextual. A segunda discute a abstração do conceito de enunciado monológico finalizado.

A terceira particularidade situa a concepção de língua, muito reivindicada pelo formalismo, como um produto estagnado. Já a quarta particularidade destaca a perspectiva da Linguística que toma a vida verbal sob um prisma de enunciado isolado, gerando, conforme o estudioso, uma consciência interpretante passiva. A quinta, criticando especificamente o objetivismo abstrato, põe em questão a ideia de que a forma linguística é, apenas, um aspecto isolado do todo dinâmico da vida verbal. O que Volóchinov considera como parcialmente legítimo, pois, de fato, língua é estrutura, no entanto, efetiva-se como enunciado quando banhado pelo discurso.

A sexta particularidade reforça a primeira e discorre sobre a visão de que o sentido da palavra é determinado pelo contexto. A sétima critica a assertiva que preconiza o pensamento de que os indivíduos recebem uma língua pronta. Para Volóchinov (2017), a língua não é transmitida, mas continuada em um processo de atualização ininterrupto. E a oitava particularidade estabelece-se pela discussão de

que, para o objetivismo abstrato, não é possível a relação entre a existência da língua e de sua formação em um recorte sincrônico.

Foi exatamente na quarta particularidade que Volóchinov (2017) acionou a definição de dialogismo, para quem o enunciado só significa quando comparado a outros enunciados, quando confrontado ideologicamente. Desse modo, o dialogismo centra-se numa perspectiva de relação, de comparação entre enunciados inteiros.

Machado (1995) denomina, sob a ótica da Teoria Dialógica da Linguagem, o dialogismo como a ciência das relações, em que Bakhtin, em específico, procurou compreender as conexões entre a mente e o mundo sob dois planos: o de, metodologicamente, conhecer a ordenação das partes num todo e o de construir percepções sobre tais partes num todo, isto é, no processo de criação e recepção de enunciados.

Conforme Brait e Magalhães (2014, p. 13), sobre o dialogismo, Bakhtin entende que o processo de comunicação discursiva ocorre numa cadeia ininterrupta. “Não é do dicionário que os sujeitos recuperam as palavras, mas das palavras do outro que, por sua vez, buscara em outrem as palavras que tomou para si. Assim, forma-se uma cadeia não linear de interação que viabiliza o sentido”.

Nesses termos, o dialogismo é uma categoria essencial que compõe a natureza da linguagem. “*O momento verbal bakhtiniano é dialógico ab ovo*; nenhuma significação se instaura, em nenhum evento concreto, sem a presença de, no mínimo, *dois centros de valor*” (TEZZA, 2003, p. 232, grifos do autor).

Sem a compreensão de que tudo em linguagem é dialógico, não há como prosseguir nos estudos do Círculo, assevera, ainda, Tezza (2003). Isto porque é constitutivo da linguagem depender do outro, ser inacabada, relacionar-se. Essa postura funciona “[...] como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento de Bakhtin” (BRAIT, 2005, p. 88). Dentro desse panorama, o dialogismo pode ser compreendido como um elemento que preenche a natureza da linguagem de ser vivenciada/experimentada pela relação entre sujeitos e o seu social, o seu mundo circundante.

Concordamos com Sobral (2009) quando considera a citação a seguir de Bakhtin (2010a, p. 410, grifos do autor) como a que mais consagra a natureza da linguagem como dialógica:

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). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Portanto, a natureza dialógica da linguagem assume a relação entre enunciados como partes constitutivas do exercício da vida verbal. O dialogismo em processos ininterruptos de interação discursiva ocorre quando os integrantes da enunciação estabelecem relações de compreensão no presente reportando-se ao passado, ins(es)tabilizando sentidos, revivendo, de forma renovada, experiências de linguagens localizadas no tempo e no espaço, bem como orientadas pelo e com o outro, acentuando sentidos, convocando apreciações, promovendo o exercício dialógico da linguagem de compreender e responder. Nesse tópico, ainda discutiremos dois conceitos: o de texto e o de discurso.

Em **O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica**, Bakhtin (2016) define texto como a realidade imediata e a única fonte de onde podem emergir os processos de relações dialógicas. Nessas condições, pensar em texto é pensar em um conjunto coerente de signos. O autor assume, então, uma postura que compreende o texto como vinculado a um sujeito e intimamente ligado a noção de enunciado.

No sentido de desenvolver, sobretudo, a ideia de texto como enunciado, Bakhtin (2016) elenca dois elementos: a intenção do dizer e a realização dessa intenção. Desse modo, não se produz textos sem que haja um propósito comunicativo situado em um contexto, o que convoca as concepções de interação e de campos da comunicação discursiva já apresentadas nesse capítulo.

Nessa perspectiva, algumas questões são discutidas pelo autor visando a constituição de uma concepção de texto como um conjunto coerente de enunciados¹⁵ que efetivam o exercício dialógico da linguagem de compreender e

¹⁵ “Se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2016, p. 71). Compreendemos que a noção de signo está para a de enunciado, conforme apresentaremos no tópico 2.1.4 desse capítulo.

responder, como: 1) a relação dos sujeitos na recepção e reprodução dos textos (o segundo sujeito que comenta, aprecia); 2) o texto como um objeto de estudo das ciências humanas; 3) a textologia enquanto teoria e prática; 4) a questão do ponto de vista; 5) a inserção do texto em diferentes campos de atuação discursiva; e 6) as relações dialógicas entre textos e no interior deles.

O que Bakhtin (2016) apresenta-nos com essa discussão caminha na direção de entendermos o texto como um conjunto de enunciados concebido sob dois polos: o de que cada texto pressupõe um sistema aceitável no âmbito das práticas sociais – logo, trata-se de uma manifestação de linguagem – e o de que cada texto é algo individual, único e singular, prenhe de apreciações.

Tal pensamento denota uma concepção de linguagem que, ao estudar o texto, não o toma, unicamente, sob uma ideia de arquitetura textual e de infraestrutura cotextual, contudo, insere-o no bojo das discussões que buscam compreender, não apenas, o que, pelo texto, foi dito/enunciado, mas o como foi dito/enunciado, quais intenções sociais e ideológicas empreenderam a produção e a circulação de textos ao efetivarem-se em campos de comunicação discursiva.

Esse olhar lança um posicionamento teórico-metodológico que, no cenário das ciências humanas, promove uma abordagem analítica preocupada em estudar as relações linguísticas e sociais como práticas comunicativas dialógicas por essência: “[...] as relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido [...] acabam em relação dialógica” (BAKHTIN, 2016, p. 92). Tornam-se, portanto, discurso. E é nessa perspectiva que iremos ater-nos a partir desse momento.

Com esse intento, partimos da seguinte colocação: discurso é, na verdade, “[...] a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2010c, p. 207). São justamente esses aspectos, abstraídos pela Linguística não centrada no uso, os que têm importância primordial para nossos fins.

Como vemos, Bakhtin (2010c) lê o discurso como a efetividade da língua em campos de comunicação. O discurso, nessas condições, evidencia-se quando as práticas sociais de linguagem assumem, ideologicamente e historicamente,

compreensões dialógicas baseadas nas vivências culturais e filiadas, como já dissemos, a campos da comunicação.

Volóchinov (2017, p. 100-101) mostra-nos a produtividade da relação entre linguagem e discurso: “[...] todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo”. Na tradução de **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, realizada por Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira, Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz e publicada, no Brasil, na sua 13ª edição, em 2009, esse pensamento é marcado pela afirmação de que todas as manifestações da criação ideológica banham-se no discurso e não podem ser isolados dele.

Já ao tratar sobre a poética em Dostoiévski, Bakhtin (2010c, p. 209, grifo do autor) estabeleceu uma relação entre linguagem, discurso e vida. Para o autor, as “[...] relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”.

O estudo discursivo da linguagem apoia-se nessa perspectiva extralinguística. A tarefa de compreender as relações dialógicas convoca, sempre, esse olhar para além do posto, do marcado, do inscrito. Todavia, depende dele. O interesse incide em conceber os usos de linguagem como decorrências de um exercício dialógico de vida verbal, do funcionamento concreto, efetivo e afetivo da linguagem em diferentes campos.

Assim, pensar em discurso corresponde a conceber as manifestações de linguagem não divorciando-as do ideológico e do histórico, das vivências que marcam e demarcam posicionamentos de campos da comunicação social. Pensar a linguagem pelas relações dialógicas e pela noção de discurso atrai o conhecimento sobre o conceito de vida verboideológica, tão difundido pela Teoria Dialógica da Linguagem e que iremos refletir a seguir.

2.1.4 A vida verboideológica da linguagem

Para desenvolvermos a noção de palavra ideológica, partimos de duas leituras pontuais: uma presente em Bakhtin (2010d), que trata do problema da forma, e outra em Volóchinov (2017), que aborda a questão do signo ideológico.

Em Bakhtin (2010d), o problema da forma insere-se numa parte da obra que apresenta uma discussão sobre a crítica da arte e estética geral, o problema do conteúdo, do material e, por sua vez, da forma. Resumidamente, antes de discutirmos o problema da forma, falaremos dos três capítulos que os antecedem.

No capítulo sobre a crítica da arte e estética, o autor traça um panorama de discussões que, em suma, prezam pela necessidade de entender a arte sob uma perspectiva de unidade da cultura humana, uma criação cultural, enfatizando, para tanto, o método sociológico, caracterizado por investir na relação entre vida e arte, discurso/palavra na vida e discurso/palavra na arte.

Bakhtin (2010d) mostra em **O problema do conteúdo** que a sua realização composicional precisa, metodologicamente, contemplar: a distinção entre elemento ético-cognitivo, conteúdo e objeto estético; o fato de que o conteúdo não pode ser puramente cognitivo e privado do ético (na verdade, o pensamento bakhtiniano legitima o ético como força motriz do conteúdo); e o entendimento da empatia e da co-apreciação como propiciadoras de contemplação do elemento ético do conteúdo na arte.

No texto **O problema do material**, destacamos o olhar aguçado do pensador russo sobre a noção de palavra fortemente vinculada às significações culturais e, nessas condições, o material não é visto, apenas, como um fenômeno de língua, mas como uma unidade de vivência, de história, de sentidos inseridos em contextos culturais.

Em seguida, Bakhtin (2010d) reflete sobre **O problema da forma**: e é sobre ela – a forma – que iremos aprofundar nossa discussão. Segundo o estudioso, a forma extrapola os limites do material quando, determinada axiologicamente, transforma-se em expressão da atividade criativa pelas vias das relações dialógicas e do discurso.

Para o Círculo, todo discurso contém um conteúdo, uma forma e um material com que o sujeito da linguagem trabalha. Sumariamente, o conteúdo funciona como os atos humanos; o material é, no caso dos discursos verbais, a língua; e a forma é o modo do dizer, de organizar os discursos, estando, sempre, conectada ao conteúdo e ao material.

De acordo com Bakhtin (2010d), a forma pode ser estudada em duas direções: 1) a forma arquitetônica, objeto estético axiologicamente voltado para o

conteúdo; e 2) a forma composicional, realização da forma arquitetônica em um material.

Nesses termos, a forma composicional refere-se à materialidade do texto, às formas da língua e às estruturas textuais. Já a arquitetônica, à organização do conteúdo expresso por meio da matéria verbal em função do projeto de dizer das manifestações de linguagem. A forma composicional cria um dado texto e a arquitetônica uma dada interação entre locutor e interlocutores.

A forma arquitetônica determina a composicional. No entanto, esta não determina aquela, pois são os aspectos da situação social, extralinguísticos, que determinam as escolhas linguístico-discursivas. Contudo, não há forma arquitetônica sem composicional, porque a organização arquitetônica precisa de um material para adequar os atos humanos, isto é, o conteúdo.

Nesse sentido, a forma arquitetônica é percebida num determinado enunciado a partir de um conjunto de apreciações culturais, históricas, sociais, ideológicas, construídas por uma forma composicional numa singularidade estética. Os valores ideológicos assumidos por um determinado sujeito, ao apropriar-se de determinado material, transforma-o em uma obra com forma e conteúdo.

Logo, um sujeito de linguagem é constituído por valores culturais, éticos, ideológicos: “[...] eu devo experimentar a forma como minha relação axiológica ativa com o *conteúdo*, [...] é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento, por meio da forma eu expresso meu amor, minha certeza, minha adesão” (BAKHTIN, 2010d, p. 58, grifo do autor).

No que toca à ideia de signo ideológico, Volóchinov (2017, p. 91, grifos do autor), no capítulo intitulado de **A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem**, elucida que qualquer produto ideológico é, não apenas, uma parte da realidade natural e social, mas o reflexo e a refração de outra realidade que se encontra no âmbito do que é ideológico, possuindo, nessas condições, uma significação: “[...] ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia”.

Com esse pensamento, Volóchinov (2017) apresenta-nos uma concepção de linguagem intimamente relacionada às ideologias. Tudo em linguagem, na visão do Círculo, é ideológico. No propósito de desenvolver tal concepção, o estudioso inclui, em seus escritos, o termo signo ideológico, mencionando que o seu verdadeiro lugar é o material social discursivamente localizado em campos da comunicação. Desse

modo, para Volóchinov (2017) e Bakhtin (2015), o signo possui uma vida verboideológica: verbo, pois se refere ao sistema da língua, e ideológico, porque é formado por axiologias refletidas e refratadas no e pelo social.

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da *unidade da consciência verbalmente formalizada*. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer *refração ideológica da existência em formação*, em qualquer material significativo que seja, é acompanhada pela refração ideológica [...] A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101, grifos do autor).

Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, da instituição de ensino [...] e de outros fatores estratificantes. (BAKHTIN, 2015, p. 65).

Sendo assim, cada palavra é acentuada, isto é, é valorada, situa discursos a partir do fluxo cultural a que os sujeitos são inseridos no tempo e no espaço. Por isso que, para o Círculo, a palavra, enquanto elemento da língua, do sistema, é neutra, podendo acumular sentidos historicamente construídos, passando a ser, portanto, signo, emergido em um território interindividual socialmente organizado (VOLÓCHINOV, 2017).

Para ilustrar essa ideia, destacamos:

- em Bakhtin (2010a), a diferenciação entre enunciado e oração. O enunciado está para a vida verboideológica da linguagem, para as escolhas não aleatórias de palavras, gerando, dialogicamente, discursos. A oração é uma unidade da língua, é um pensamento, relativamente, acabado, não mantendo elos com o contexto extraverbal; e

- em Volóchinov (2017), a diferenciação entre signo e sinal. O signo, como já discurremos, vai ao encontro das vivências dialógicas e discursivas da palavra preenchida pelas ideologias. O sinal não pertence ao domínio das ideologias, é imutável, é técnico e sistemático. Por conseguinte, o sinal promove a identificação de sentido e o signo a compreensão descodificada da forma linguística, a apreensão da palavra em contexto específico de atuação discursiva e orientada por forças de unificação/centralização (centrípetas) e de descentralização/separação (centrífugas)

do mundo verboideológico. O signo permite a construção dialógico-discursiva de sentidos.

No intuito didático de enfatizarmos, para o Círculo, o papel da ideologia no exercício dialógico da linguagem, apenas como ilustração, elaboramos, adaptando de Costa (2017), o **Quadro 02 – Para o Círculo, o papel da ideologia no exercício dialógico da linguagem**.

QUADRO 02 – Para o Círculo, o papel da ideologia no exercício dialógico da linguagem

CÍRCULO	PROPOSIÇÕES
Bakhtin	A natureza das criações artísticas e intelectuais é sociodialógica. Portanto, ocorre no interior de diversas consciências, vozes e forças sociais que dão sentido ao mundo. Frente aos campos ideológicos da vida social, a linguagem exerce papel fundamental, funciona como o lugar de embate. Na luta pelo sentido, os enunciados concretos em gêneros do discurso constituem-se como um campo de batalha para os embates ideológicos.
Medviédev	O <i>locus</i> da ideologia é o meio ideológico em seus vários campos. As ideologias são determinadas pela base econômica e representam as consciências social e individual. Os enunciados concretos são a base da comunicação ideológica e constituem os gêneros em diferentes campos ideológicos. Os enunciados concretos refletem e refratam a realidade socioeconômica.
Volóchinov	A ideologia encontra-se materializada na realidade objetiva dos signos. O signo trata-se da materialização da ideologia, refletindo e refratando as contradições, lutas e antagonismos da existência social do material. Cada campo da criação ideológica possui sua própria orientação. Constituído pela palavra, o enunciado concreto é o centro do processo de interação discursiva e da comunicação ideológica da sociedade.

Fonte: Adaptado de Costa (2017)

Apresentadas as discussões sobre a vida verboideológica da linguagem, passaremos, nesse momento, para o estudo teórico da leitura numa perspectiva dialógico-discursiva, o que tematiza o próximo capítulo.

3 LEITURA:

UM ATO DE COMPREENSÕES RESPONSÁVEIS E RESPONSIVAS

“*Postupok*”, ato, contém a raiz “*stup*” que significa “passo”, ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição.
(PONZIO, 2010, p. 09-10, grifos do autor).

Leitura: um ato de compreensões responsáveis e responsivas surge pela necessidade de, nesta tese, elaborarmos o conceito de leitura como um ato dialógico-discursivo, bem como o de leitor enquanto um sujeito singular e cultural.

Com esse fito, o capítulo está organizado em três grandes blocos. No primeiro, destacamos algumas concepções de leitura. No segundo, partindo das contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, apresentamos os conceitos sobre ato de compreensões responsáveis e responsivas, enunciado concreto e valoração. No terceiro e último bloco, refletimos, teoricamente, como pensar a leitura e o leitor dentro e fora da escola.

Passemos para o primeiro bloco.

3.1 Concepções de leitura

Pensar em leitura é pensar em uma prática complexa, uma prática que escapa a decifração do código linguístico, esgotável por natureza. Pensar em leitura exige uma compreensão que gerencia, no mínimo, duas concepções: a de ler enquanto apreensão da tecnologia escrita, da palavra, e a de leitor enquanto agente sociocultural que faz a leitura, de fato, agir, acontecer, realizar. Pensar em leitura é admitir uma

[...] Ciência da leitura [...] uma Ciência do Inesgotamento, do Deslocamento infinito: a leitura é *precisamente* aquela energia, aquela ação que vai captar *naquele* texto, *naquele* livro, o “que não se deixa esgotar pelas categorias da Poética”; a leitura seria, em suma, a *hemorragia* permanente por que a estrutura – paciente e utilmente descrita pela Análise estrutural – desmoronaria, abrir-se-ia, perder-se-ia conforme neste ponto a todo sistema lógico que *definitivamente* nada pode fechar – deixando intacto aquilo a que se deve chamar movimento do sujeito e da história: a leitura seria o lugar onde a estrutura se descontrola. (BARTHES, 2012, p. 42, grifos do autor).

Então, falar sobre leitura corresponde a considerar o ato e o agente dentro dessa perspectiva de “hemorragia permanente”, como nos apresenta Barthes (2012): hemorragia no sentido de descontrole, de “derramamento de sangue para fora dos vasos sanguíneos”, de fluxo; perspectiva de uma prática leitora que se distancia de atividades lineares, unicamente decodificadoras, não recursivas. O que não implica um caos, mas uma concepção hemorrágica, isto é, uma explosão dialógica de sentidos que convoca um novo olhar para a leitura: um olhar para o novo, para o evento, para o deslocamento dos sentidos (SOUSA, 2016), para o não visível pelos óculos da codificação mecânica da estrutura do sistema linguístico.

É comum, nos dias de hoje, a concepção de leitura como uma atividade social complexa, heterogênea por natureza. A título de informação, de acordo com Jouve (2002), tendo como referência os estudos literários do professor da *Université du Québec à Montréal*, Gilles Thérien, é possível conceber a leitura como um processo organizado em cinco dimensões:

- O processo neurofisiológico. Esse processo consiste na concepção de que nenhuma leitura é viável sem o funcionamento do aparelho visual e das funções do cérebro. “Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17). Nessas condições, a leitura é compreendida como uma atividade de reconhecimento autorizado pela capacidade humana de identificar, processar e memorizar dados. É uma atividade de decifração.

- O processo cognitivo. Nele, após a decifração do signo, o leitor tenta entender a que se refere determinado signo. Trata-se, portanto, da competência que o leitor reivindica ao expor-se a um texto, de modo que a atividade cognitiva funcione como uma progressão do conteúdo lido. Assim, segundo Jouve (2002), entre a progressão e a compreensão, a linguagem coloca em jogo um saber mínimo para que o leitor possa prosseguir com sua leitura.

- O terceiro processo é o afetivo. “O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (JOUVE, 2002, p. 19). Dentro desse contexto, quanto mais a leitura suscitar reflexão, mais tocará o leitor efetivamente, mais o emocionará. O fator emoção situa-se como um significativo gerenciador da leitura, funcionando como um “termômetro” da atividade, seja para progredir, seja para recuar.

- Outro processo é o argumentativo. Nele, o texto já assume a noção de discurso e convoca o sentido de que o leitor é interpelado pelo texto, pelo ponto de vista do autor que, por sua vez, manifesta seu dizer sob diferentes estratégias discursivas de convencimento, cabendo, ao leitor, concordar, ou não, com tal argumentação.

- O último processo apresentado é o simbólico. Fortemente influenciada pelo cultural, a leitura, nessa dimensão, promove a interação com a dimensão simbólica dos esquemas dominantes de um meio e de uma dada época e é pontuada como uma prática de cultura.

Apenas por essa breve apresentação de processos que configuram a atividade da leitura, é possível compreendê-la como complexa, como não linear e, eminentemente, discursiva. Nas palavras de Barreto (2005, p. 512, grifo da autora), “[...] a leitura é o lugar de um sujeito complexo (autor/leitor) que se ensaia no texto, forma e consciência do pensamento, a leitura força esse sujeito (que tanto pode ser autor quanto leitor) a uma ação perfectiva, a da interpretação”. Força, defendemos, no sentido de convoca à interpretação, ao diálogo, à valoração.

Compreendemos que a leitura é uma atividade de um sujeito individual, inserido no social, ora assumindo o papel de leitor, enquanto agente que está recepcionando um texto, sendo o outro no jogo interativo da leitura, ora assumindo o papel de autor, enquanto agente que está consumindo/interagindo com um texto, sendo o escritor, neste caso, o outro no jogo, pois o leitor está, enunciativamente, construindo sentidos com o texto lido.

Nesses termos, ser autor na leitura posiciona o sujeito como um agente que “[...] aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprender a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (GINZBURG, 2014, p. 151). Essa aprendizagem vai ao encontro da interpretação dos sinais, difundindo o que o autor denominou de paradigma indiciário: aquele que baseia a construção do conhecimento em processos de interpretar, “garimpar”, e não no reconhecimento objetivo/estatístico de dados.

Gostaríamos de salientar que não é propósito desta tese realizar um estudo sobre história da leitura, nem oferecermos uma visão panorâmica dos seus modelos teóricos e estratégias. Há outros textos que, acertadamente, cumprem com essa

finalidade¹⁶. No entanto, com base, sobretudo, em Koch e Elias (2011), apresentamos três concepções de leitura.

Para desenvolver o estudo das concepções de leitura, as autoras partem de três questões: o que é ler? Para que ler? E como ler? Ao respondê-las, elencam as concepções em três focos – autor, texto e interação autor-texto-leitor –, estabelecendo diálogos com as concepções de sujeito, língua, texto e sentido.

A leitura com foco no autor comunga com a concepção de língua enquanto representação do pensamento e corresponde a um sujeito psicológico, dono de suas vontades e ações. Nesses termos, o sujeito constrói sua representação mental e almeja que esta seja captada/decifrada por um leitor. Logo, o texto é visto como um produto e a leitura “[...] é entendida como uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências do leitor [...] O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10).

A leitura com foco no texto assume uma concepção de língua como estrutura, fruto de um sistema codificado, estático. O sujeito é visto como determinado pelo sistema, o texto é concebido como um produto fechado de codificação entre um emissor e um receptor e a língua como um instrumento de comunicação.

Assim, “[...] a **leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. [...] ao leitor [...] cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10, grifos das autoras).

A leitura com foco na interação autor-texto-leitor traduz uma concepção em que os sujeitos são vistos como atores construtores sociais de sentidos. O texto é considerado o espaço da interação entre os sujeitos, não lidos mais como emissor e receptor, mecanicamente situados no fluxo da comunicação, mas como interlocutores, como agentes que mutuamente interagem-se. Por essa razão, o sentido do texto é construído na interação e “[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11).

Sobre tais concepções, é pertinente observarmos dois apontamentos:

- o primeiro diz respeito à necessidade de entendê-las como não estanques.

A própria natureza da leitura com foco na interação denuncia essa relação entre

¹⁶ Sugerimos as seguintes leituras: Abreu (1999), Almeida (2008), Bezerra (2000), Fischer (2006), Kleiman (2011; 2004), Silva (2011) e Xavier (2013b).

mente, língua e produção de sentidos. Desse modo, a interação autor-texto-leitor não nega as duas primeiras, todavia, as amplia; e

- o segundo apontamento trata da possibilidade de estabelecermos o *link* entre: 1) a concepção com foco no autor e o subjetivismo individualista, mostrado no capítulo anterior; 2) com foco no texto e o objetivismo abstrato, também evidenciado anteriormente; e, por fim, 3) com foco na interação autor-texto-leitor e as ideias advindas da Teoria Dialógica da Linguagem sobre as noções de dialogismo e de interação discursiva.

Nesse momento, pensando a leitura a partir das contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, apresentaremos o próximo bloco.

3.2 A leitura como um ato de compreensões responsáveis e responsivas

No intento de desenvolvermos uma concepção de leitura como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas, chamamos o pensamento de Volóchinov (2013b, p. 142-143, grifos do autor) já, inclusive, apresentado no primeiro capítulo:

[...] é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja *compreensível* para outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo*.

Compreender é um verbo muito recorrente nos escritos da Teoria Dialógica da Linguagem. É uma necessidade, como, enfaticamente, está posto na citação acima. Trata-se, portanto, da constituição do sujeito, do homem. A percepção do significado, convocando signos ideologicamente situados, sintetiza a essência do que podemos definir como leitura: substantivo que nomeia um ato, o ato de ler, de compreender.

De acordo com Ferreira (2010, p. 76; 463, grifos do autor), em seus verbetes, ato é “**1.** aquilo que se fez; feito. **2.** O que se está fazendo, ação”. E ler é definido por diferentes verbos: “**1.** Percorrer com [...]. **2.** Ver e estudar [...]; **3.** Decifrar e interpretar o sentido de [...]; **4.** Perceber [...]”, dentre outros. Logo, o ato de ler instiga o homem a realizar um feito, um feito de percepção, de compreensão. Confere ao

homem, sujeito de linguagem, a condição de envolver-se, legitima o ato de ler com o sentido de dar um passo, de iniciativa, de tomada de posição, conforme declara a epígrafe deste capítulo em que Ponzio (2010) destaca a concepção bakhtiniana de ato como dar um passo, especificamente em **Para uma filosofia do ato responsável**: texto escrito no início da década de 1920 e publicado na Rússia, pela primeira vez, em 1986, por Serguei Georgievich Bocharov.

Nosso objetivo nesse bloco consiste nos seguintes movimentos: definir o ato para Bakhtin (2010b) e desenvolver uma concepção de leitura como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas. Para tanto, seguimos uma linha de raciocínio que defende o ato no diálogo com o conceito de enunciado concreto e de valoração – como abordaremos ao longo dos próximos parágrafos.

Vejamos como Bakhtin (2010b, p. 79-80, grifos do autor) lê o ato¹⁷:

O ato – considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto conteudístico, seja na sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente o contexto único, mas também o único contexto concreto, o contexto último, com o qual relaciona tanto *o seu sentido*, assim como *o seu fato*, em que procura realizar responsavelmente a verdade¹⁸ única, seja do fato do sentido, na sua unidade concreta. Por isso é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. [...] a responsabilidade do ato [...] a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo [...] ato responsável [...] é [...] a realização de uma decisão.

Bakhtin (2010b) sinaliza alguns pensamentos-chave que fundamentam o seu olhar para o ato. Dentre eles, acentuamos três, a nosso ver, indissociáveis e imprescindíveis: 1) o ato e o existir unitário e singular da vida; 2) o ato e o contexto concreto – em que faremos uma discussão relacionando ao conceito de enunciado concreto –; e 3) o ato e o tom emotivo-volitivo – em que associaremos ao conceito de valoração.

¹⁷ Recomendamos a leitura, na íntegra, do texto **Ato/atividade e evento**, de Sobral (2012). Nele há um breve panorama histórico da questão do ato, bem como as fontes e as bases da concepção bakhtiniana de ato. A nosso ver, material de estudo muito elucidativo.

¹⁸ *Pravda*, como veremos adiante.

No primeiro acento – o ato e o existir unitário e singular da vida – o ato é constituído em uma realização que lhe é própria. Esse pensamento convoca-nos o sentido de evento¹⁹ singular. Segundo o autor, o ato provém das contingências e do seu caráter de evento, integrado no existir mediante uma ativa percepção: uma “[...] realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível” (BAKHTIN, 2010b, p. 42). Assim, fora dessas condições, o ato perde o seu valor de vivência, de singularidade responsável minha. Fora dessa realidade, o ato não existe.

Nas palavras de Bakhtin (2010b, p. 44),

[...] tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável.

Depreendemos dessas palavras, a consideração de que o ato deve inserir-se em um plano que não divorcia as direções do sentido e do **histórico-individual**. Para desenvolver essa ideia, Bakhtin critica a percepção estética orientada pelo teorismo que separa o mundo da cultura e o mundo da vida. “Este **[o da vida]** é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre” (BAKHTIN, 2010b, p. 43, grifos nossos).

O pensador russo afirma que o mundo da cultura está para a unidade objetiva de um domínio da cultura de cada um e o mundo da vida está para a singularidade irrepetível da vida que, realmente, se vive, para a percepção do ato responsável, valorado pelo pensamento como ato individual: “[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (BAKHTIN, 2010b, p. 44). Cada ato é o meu modo de ler, de posicionar-me. É minha inscrição, em eventos únicos, como um indivíduo singular, irrepetível. É meu viver.

De acordo com Bakhtin (2010b), a estética não dá conta do **viver-agir**, do evento singular efetivo. A sua defesa recai na concepção de que não é possível separar o mundo da cultura e o mundo da vida. Só nesses termos, o ato é

¹⁹ A noção de evento também é requerida para o entendimento da relação entre o ato e o contexto concreto: segundo acento dado por nós nesse bloco.

compreendido como singular, como um convite ao *postupok*: ato como um passo, como uma tomada de posição.

Ato e não ação responsável, como encontrado, segundo Ponzio (2010), em algumas traduções italianas de **Para uma filosofia do ato responsável**. Essa diferença estabelece-se porque, para Bakhtin, ação é um comportamento qualquer que pode ser mecânico ou impensado, técnico, bem como pode ser uma impostura no sentido de não responsabilizar-me por ela, esconder-me nela; enquanto que o ato é responsável e assinado, assume um feito, trata-se de um gesto ético em que revelo-me e arrisco-me, responsabilmente e responsivamente.

Sob esse prisma, pensar no indivíduo, enquanto sujeito de linguagem, enquanto alguém que, responsabilmente, comete atos, faz-nos recordar uma discussão apresentada por Sobral (2009, p. 51), para quem o sujeito, pelas lentes do Círculo, apresenta três características: 1) é dotado de uma constituição psíquica relativamente fixada – relativamente pelo fato de sua consciência atualizar-se; 2) traz em sua subjetividade as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida intersubjetiva, isto é, o mundo da cultura, do **conteúdo-sentido**; e 3) age sempre a partir de “[...] uma avaliação/valoração daquilo que faz ao agir/falar, e pela qual se responsabiliza”, isto é, o mundo da vida.

Na visão de Ponzio (2013, p. 235), o que une os dois mundos é o evento único, da experiência vivida, que observa/lê, como um Jano²⁰ bifronte, o ato em função de uma dupla responsabilidade: “[...] a responsabilidade em relação ao significado objetivo, ou seja, em relação a um conteúdo [...] de um setor da cultura [...] e a responsabilidade em relação à eventicidade única do ato”.

É válida a ideia difundida por Bakhtin de que somente o evento singular do existir, em seu uso efetivo, contingente, constrói a singularidade do ato. Isto porque o ato desenvolve-se no existir. Logo, surge uma expressão muito cara ao estudo bakhtiniano: a **vida-como-ato** – o existir como evento, como ato efetivo de existência, “[...] em seu cumprir-se real [...] aceitando a responsabilidade de cada um dos atos [...], isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte [...] da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos” (BAKHTIN, 2010b, p. 58).

Nesse sentido, Bakhtin (2010b, p. 45), sem negar a validade do pensamento abstrato, posiciona-se de maneira contrária ao teorismo pelo fato deste apartar-se

²⁰ Deus da mitologia romana que possui uma face dupla, simbolizando o passado e o futuro.

da realidade concreta, singular, e do **histórico-individual**, gerando um conhecimento infértil. Nessas condições, o teorismo ignora, veementemente, o momento **histórico-individual**, “[...] momento da transformação do juízo em ato responsável de seu autor. Eu, que realmente penso e sou responsável pelo ato do meu pensar, não tenho lugar no juízo teoricamente válido” – eis o princípio que utilizamos para sustentar uma concepção de leitura enquanto ato de compreensões responsáveis e responsivas: o de enxergá-la como esse momento em que o sujeito de linguagem transforma, numa relação dialógico-discursiva entre o mundo da cultura (**conteúdo-sentido**) e o mundo da vida (**histórico-individual**), o seu juízo de valor em pensamento responsável, isto é, em seu ato de pensar, de perceber, de compreender.

O modo participativo do ato é estudado por Bakhtin (2010b, p. 58), “[...] irremediavelmente, através de mim e dos outros”. Dessa forma, é pensando sobre o **Ser-evento**²¹ que Bakhtin situa a prima filosofia²²: o olhar para o **Ser-evento**, unitário e singular – somente do interior do ato singular é possível uma aproximação também singular do existir na sua realidade concreta (2010b) e “[...] o ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoria singularidade” (2010b, p. 99).

O projeto de uma filosofia primeira volta-se para o indivíduo em seu agir responsável, que compete somente a ele, convocado a se posicionar sem alibi entre a ação ou a omissão. Na arena da vida, na qual interagem sujeitos sócio-historicamente constituídos, no âmbito de uma filosofia moral, é imprescindível que o ser se determine tendo como parâmetro o outro, assumindo o compromisso ético de cumprir com seus papéis de maneira responsiva e responsável. (SILVA; PAIVA; SANTOS, 2017, p. 101).

A prima filosofia trata-se, portanto, de um projeto estritamente filosófico que põs em crise a visão de Kant, da ética material, de, pela universalização do dever, não reconhecer a presença do sujeito no **Ser-evento**. A questão discutida por Bakhtin, não considerada pelos estudos kantianos, é a não cisão/ruptura entre o

²¹ Apesar de na tradução de **Para uma filosofia do ato responsável** por nós adotada (BAKHTIN, 2010b) encontrarmos a expressão existir-evento, nesta tese, assumimos a expressão **Ser-evento**, por, em conformidade com Sobral (2012; 2008) e Tezza (2003), convocar a noção de sujeito situado. “O evento do ser de que fala Bakhtin [...] é nesse sentido o ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos [...] a consciência apreende o ser como evento” (SOBRAL, 2012, p. 27).

²² Conforme sinalizado na nota de rodapé 4.

sentido de um ato e sua realidade histórica única. Conforme Tezza (2003, p. 184, grifos do autor), essa cisão só pode ser superada se estiver em sintonia com um projeto filosófico que ponha no centro da discussão o **Ser-evento**, uma prima filosofia que descreva “[...] *o mundo no qual o ato se torna responsavelmente consciente de si e é realmente desempenhado*”.

Dentro desse contexto, ainda de acordo com Tezza (2003), é preciso frisar três aspectos: 1) o mundo como evento está sempre relacionado a algo por ser alcançado, por conseguinte, inconcluso; 2) a palavra viva não conhece o objeto como algo totalmente dado, mas assume uma atitude interessada sobre ele: “[...] *a palavra não apenas designa um objeto, mas também expressa necessariamente, pela minha entonação, minha atitude valorativa em direção a ele*” (p. 185, grifos do autor); e 3) o tom emocional-volitivo relaciona o conteúdo de um pensamento ao **Ser-evento** único: “[...] *o tom emocional-volitivo não é uma passiva reação psíquica, mas uma atitude de dever da consciência, moralmente válida e responsavelmente ativa*” (p. 185, grifos do autor).

Para Bakhtin (2010b), o mundo teórico alimenta-se de uma abstração que não traz para o centro da discussão a minha existência singular, a minha “encarnação” concreta e singular no **Ser-evento**, configurando-se, na visão do autor, um erro grosseiro: o de, fixando-se numa universalização do dever, conforme pregava Kant, não pensar no existir individual, no “sabor” axiológico de caráter emotivo-volitivo.

No âmbito da prima filosofia, a interpretação é um ato responsável e responsivo. Assim, torna-se fundamental situar as noções de responsabilidade e de responsividade. Ser responsável incita o dever, o comprometimento e fundamenta-se no reconhecimento da singularidade. “É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência, sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado” (BAKHTIN, 2010b, p. 99, grifos do autor).

A filosofia da responsabilidade do ato, para Bakhtin, atinge o nível de conceber que tudo no indivíduo, sujeito de linguagem, deve ser um ato: cada movimento, gesto, experiência vivida, pensamento, sentimento, afirmação e negação. Portanto, o ato responsável configura-se como o meu não-álibi na e pela linguagem.

No sentido de marcar, no **Ser-evento**, essa responsabilidade, Bakhtin (2010b, p. 83) destaca o papel da linguagem:

Seria inexato crer que esta verdade concreta do ato, que aquele que age no ato singular da ação responsável vê, sente, experimenta e compreende, seja inefável, que, de qualquer modo, só se possa experimentá-la no momento em que se age, mas que não seja possível enunciá-la de maneira clara e distinta. Tenho para mim que a linguagem seja muito mais adaptada para exprimir exatamente esta verdade do que para revelar o aspecto lógico abstrato na sua pureza.

Aqui, encontramos uma concepção que reforça a discussão empreendida no **Capítulo 2 – Teoria Dialógica da Linguagem: abordagens sobre a vida verboideológica**: a de demonstrar o que é a linguagem para esta literatura, um posicionamento teórico-metodológico que compreende a língua, uma forma de linguagem, em seus usos efetivos, singulares e contextuais por natureza e, não apenas, a pureza homogênea de sua abstração sistemática de regras internas.

Dessa maneira, a língua, vista pelas lentes da linguagem, funciona como expressão de comunicação que situa atos responsáveis em eventos singulares de sujeitos que ocupam lugares únicos, irrepetíveis, nos espaços distintos de interação social.

Destacamos, ainda, o posicionamento sobre a responsabilidade do indivíduo no texto **Arte e responsabilidade**, compilado em Bakhtin (2010a, p. XXXIV), para quem “[...] o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade”.

E é sobre a responsabilidade de penetrar nos e ser penetrada pelos outros que convidamos a noção de responsividade. Nela, enfatizamos o modo participativo estudado por Bakhtin (2010b), para quem ser responsivo é tornar-se um ser ativo na experiência vivida.

Ser responsivo, na responsabilidade do ato, é funcionar como resposta a uma série de elementos presentes em minha vida enquanto signo. É fazer-se atuante e sensibilizar-se para uma consciência participante. Segundo Bakhtin (2010b, p. 108), “[...] reafirmamos que viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir”.

No texto **O todo semântico da personagem**, Bakhtin (2010a, p. 133) mostra-nos que o sentido do ato está intimamente vinculado ao ato responsivo: trata-se de uma reação, uma resposta axiológica, em que “[...] o próprio fato de eu ter consciência de mim na existência já sugere que não estou só, que me reflito

axiologicamente em alguém, que alguém está interessado em mim”. Ainda em Bakhtin (2010a, p. 342), encontramos a assertiva de “ser” significar conhecer, significar existir para o outro e através dele para si: “[...] eu não posso passar sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim”.

Nesses termos, pensar em ato responsivo é pensar que a responsabilidade também se define pela necessidade de responder ativamente na singularidade do **Ser-evento**. Convoca-se, nesse cenário, uma **participação respondente**²³.

Portanto, a prima filosofia descreve o indivíduo como um **Ser-evento** único envolvido num ato responsável e responsivo e “[...] não pode beneficiar-se da concepção kantiana ou do renascimento neo-kantismo, ainda que se considere realmente a moral como um problema de particular importância” (PONZIO, 2009, p. 35), pois Bakhtin critica as éticas formais de Kant da abstração universal do ato.

“A indiferença do teorismo é substituída por aquilo que é entendido como *não-indiferença*, pela participação no mundo unitariamente, pela irrepetibilidade e pela irreponibilidade [...], pelo meu “*não-álibi em Ser*” (PONZIO, 2009, p. 36, grifos do autor).

No segundo acento – **o ato e o contexto concreto** –, Bakhtin expande a ideia de que a totalidade do ato é um componente vivo do **Ser-evento**. Na visão do pensador russo, fora do ato nada é real. No sentido de apresentarmos essa ideia, tomamos como empréstimo o conceito de enunciado concreto encontrado nos escritos da Teoria Dialógica da Linguagem.

Em Bakhtin (2010a), encontramos que o enunciado é entendido como unidade da comunicação discursiva. Para o autor, é preciso diferenciar a palavra da língua do enunciado concreto. A palavra da língua, segundo os escritos de Bakhtin, é desprovida de emoção, de juízo de valor. Já o enunciado concreto é dotado de elemento expressivo, isto é, da relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diversos campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vários e grau vários de força e existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro/indiferente é impossível. Logo, consiste em um ato responsável.

Nessas condições, o enunciado concreto é dotado de elemento expressivo, de emoção, diferentemente da palavra da língua que, tomada isoladamente, é,

²³ A noção de participação respondente dialoga com a de **audiência participativa** contida no próximo capítulo.

segundo os escritos do Círculo, desprovida de emoção, de juízo de valor (XAVIER; SOUSA, 2017).

As principais características do enunciado, de acordo com Bakhtin (2010a), são: tem contato direto com a realidade, assim como relação com outros enunciados; propicia uma atitude responsiva por parte do outro; e é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso. Segundo o autor, o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, isto é, todo enunciado está em constante diálogo com outros enunciados, tanto com os que o antecedem quanto com os que o sucedem, numa corrente complexa e organizada de outros enunciados. Sendo assim, cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. Por isso, consiste em um ato responsivo.

Nesse contexto, destacamos um dos principais aspectos do enunciado: a possibilidade de responder, de ser uma atitude responsiva. O indivíduo, ao compreender determinado enunciado, ocupa uma posição, uma atitude responsiva em relação a ele. Tal compreensão pode ser muda, ativa ou passiva, mas de qualquer forma é uma resposta, isto é, o indivíduo toma determinada atitude em relação a um enunciado, já está respondendo a ele. O próprio locutor espera uma compreensão ativa, uma resposta do outro – eis um princípio que adotamos para desenvolvermos o conceito de leitura enquanto um ato de compreensões responsáveis e responsivas.

É a partir da conclusibilidade do enunciado que o ouvinte toma certa atitude responsiva. Ao assumir tal posição, o ouvinte torna-se falante, o que estabelece a interação entre locutor e interlocutor: “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2010a, p. 275) e é essa alternância dos sujeitos que delimita o enunciado. Por exemplo, ao cumprir determinada ordem, realizada por certo locutor, o interlocutor está respondendo ao discurso do outro.

Silva (2013) define o enunciado concreto como um todo formado pela parte material (verbal e visual – acrescentamos, também, sonora e tátil) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. É importante destacar que, para a Teoria Dialógica da Linguagem, o sentido concreto do enunciado desdobra-se em tema e

significação, sendo o tema único e irrepetível e a significação constante, comumente encontrada no dicionário.

Na fenomenologia do ato responsável, é oportuno citar, em analogia com tema e significação, os sistemas de verdade apresentados por Bakhtin (2010b), a saber: *pravda*²⁴ e *istina*. A *pravda*, contrariando o racionalismo, consiste no ato de pensar que é sempre singular e diz respeito ao sujeito único, ao tema. Já a *istina* trata a verdade do conteúdo de uma teoria que diz respeito a leis universais, portanto, aproxima-se da significação.

Nas palavras de Bakhtin (2010b, p. 92; 92 e 95, grifos do autor), respectivamente, “[...] é precisamente aqui que se acham as raízes da responsabilidade ativa que é a minha responsabilidade; o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade [*pravda*] do momento dado”, “[...] a verdade universal [*istina*]” e “[...] a inclusão responsável na singularidade única reconhecida do ser-evento é o que constitui a verdade [*pravda*] da situação”.

Ainda sobre o enunciado concreto, encontramos em Souza (2002) que a abordagem do Círculo em desenvolver tal conceito nasce do esforço de aplicar o método sociológico ao estudo da forma composicional do enunciado, orientando-o para a situação contextual. Essa situação é constituída, por sua vez, por um elemento espacial (horizonte comum), elemento semântico (conhecimento e compreensão da situação – tema) e elemento axiológico.

Assim, o ato e o contexto estabelecem-se por aglutinarem a responsabilidade do ato em função da situação – **Ser-evento** – unitária e irrepetível. Nas palavras de Bakhtin (2010b, p. 121), o mundo em que o ato desenvolve-se é um mundo singular, vivido concretamente e que “brilha com a luz do valor”.

Já que falamos em valor, “sabor” axiológico, convocamos o nosso terceiro acento – o ato e o tom emotivo-volitivo. É nesse acento que destacamos dois pontos: o primeiro diz respeito à noção de **ato-valorização** e o segundo o eu e o outro funcionando como centros de valores.

No primeiro ponto, Bakhtin (2010b, p. 127) esclarece que a valorização do sentido “[...] sobre o plano abstrato pode ser encarnada somente em uma situação concreta unitária, na qual se dá também uma entonação real, uma situação no seu todo, que se define em relação a um centro concreto de valores”.

²⁴ Conforme sinalizado na nota de rodapé 18.

Desse modo, para o pensador russo, o centro valorativo da arquitetônica do **Ser-evento** é um ser humano, mas não qualquer: um ser humano inserido numa realidade concreta “amorosamente afirmada”, que assume diferentes tons emotivo-volitivos em determinadas circunstâncias. Daí, o termo **ato-valoração**.

Os estudos dialógicos defendem o pensamento de que, no que concerne aos usos linguísticos, cada dia tem seu acento. Logo, a língua está prenhe de sentidos, de valorações. Ela se atualiza ao sabor concreto das enunciações. Percebemos, então, que essa linha de pensamento amplia os horizontes de compreensão sobre a língua e sua utilização. Não se limita à imanência do sistema, como pregava Saussure, mas congrega esforços em analisar os enunciados e suas enunciações embebidas de um olhar plural, situado e ideológico. (MELO; XAVIER; ALMEIDA, 2017, p. 199).

Há em Bakhtin (2010a, p. 114-115) uma explanação sobre o vivenciamento ativo do eu que, a nosso ver, sintetiza bem a concepção de valoração deste autor, servindo de referência para a nossa discussão e ampliando o posto na citação anterior:

Tenho da minha vivência uma lembrança axiologicamente ativa não da parte do seu conteúdo presente, tomado isoladamente, mas da parte do seu sentido antedado e do objeto, isto é, da parte do que assimilou o surgimento dele em mim, e assim torno a renovar o antedado de cada vivência minha, reúno todas as minhas vivências, reúno a mim todo não no passado mas no futuro eternamente vindouro.

Percebemos o quanto essa passagem de **Estética da criação verbal** explica o sentido de valoração e o faz tomando como referência pensamentos sobre o dialogismo e a singularidade do ato, sobre o **histórico-individual** e a *pravda*. O fragmento permite-nos compreender que as axiologias, os pontos de vista ou os valores estão intimamente ligados ao histórico e ao seu evoluir. Em outras palavras, o vivenciamento ativo do eu é sempre um **ato-valoração** – valorar significa, portanto, o **Ser-evento** dar o seu “aroma”, inscrever seu posicionamento.

Dessa forma, o vivenciamento torna-se lembrança axiológica quando refere-se ao caráter dialógico da linguagem. O substantivo “lembrança”, usado por Bakhtin (2010a), cumpre com o papel de afirmar que há “rastros” de sentidos atravessando as experiências de linguagens dos sujeitos sociais. Há passos, há *postupok*.

O que nos é importante destacar são duas assertivas: a lembrança é uma forma de axiologia e a axiologia é ideológica. Na primeira, é preciso reconhecer que as valorações são vinculadas ao tempo e ao espaço, cronotopia. Daí, a observação bakhtiniana na expressão “lembrança axiológicamente ativa”. Os sujeitos estão sempre implicados, ativos, nessas lembranças axiológicas/valorativas e elas mobilizam tons/apreciações, convocando, para tanto, compreensões responsáveis e responsivas que vão ao encontro das lembranças axiológicas.

Já na segunda assertiva – a axiologia é ideológica – as valorações possuem uma filiação ideológica historicamente situada e editada pelas pressões sociais a que tais ideologias se relacionam. Logo, a valoração tem o “aroma” e o “sabor” das instituições que determinam as possibilidades de produção de enunciados no circuito vivenciado pelo **Ser-evento**.

O segundo ponto que elencamos foi o eu e o outro funcionando como centros de valores. Nesse ponto, Bakhtin (2010b, p. 140, grifos do autor) afirma que a avaliação assume entonações diferentes em função da arquitetônica estética representada por quem contempla o ato e por quem o executa:

Trata-se do mundo da existência de outros homens que vem afirmada, mas eu, eu-quem-afirmo, nele não estou. É o mundo de outros singulares, únicos, cuja origem e construção provêm do seu interior, o mundo de uma existência valorativamente correlata com estes outros, mas estes outros *são encontrados* por mim, enquanto eu, eu singular, que tenho origem e me construo do meu interior, me situo por princípio fora dessa arquitetônica.

O que Bakhtin mostra-nos nessa passagem de **Para uma filosofia do ato responsável** diz respeito à natureza arquitetônica do ato que se sustenta por admitir, na singularidade, a presença de outros ativando valores. O **eu-quem-afirmo** é consciente que não está no outro, entretanto, consegue encontrar o outro, reconhecê-lo, inclusive, de modo valorativo. Na perspectiva do autor, o valor concretamente afirmado de um ser humano e o **meu-valor-para-mim** são diferentes, ocupam lugares distintos.

“O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro” (BAKHTIN, 2010b, p. 142). Logo, a filosofia do ato responsável e responsivo conhece dois centros de valores: o eu e o outro. O ato, nessas condições, é determinado pela oposição valorativa entre o eu e o outro e torna-se o encontro dialógico entre os sujeitos da linguagem, é o

espaço em que o homem exprime suas ideias e sentimentos e é envolvido também pelas ideias e sentimentos dos outros: a leitura é um bom exemplo desse encontro dialógico que reúne os interesses desta tese de lê-la como um ato responsável e responsivo.

É o que Bakhtin (2010a) denomina de vivências axiologicamente e arquitetonicamente organizadas entre o **eu-para-mim**, o **eu-para-o-outro** e o **outro-para-mim**, configurando-se momentos da existência valorativa **em mim, para fora de mim e de fora para mim**, respectivamente.

Concordamos com Faraco (2010, p. 148) quando menciona que **Para uma filosofia do ato responsável**

[...] contém (em gérmen, é verdade, considerando seu caráter de rascunho fragmentário) as coordenadas que sustentarão boa parte do edifício posterior: a eventicidade (o irrepetível), o sempre inconcluso (o que está sempre por ser alcançado), o antirracionalismo (o antissistêmico), o agir (o interagir) e, acima de tudo (segundo meu ponto de vista), o axiológico (o vínculo valorativo).

Ainda de acordo com Faraco (2010), é possível, didaticamente, ler **Para uma filosofia do ato responsável** a partir de três enfoques. O primeiro, em que Bakhtin critica o teorismo, esclarecendo que a filosofia contemporânea separou o mundo da cultura e o mundo da vida. No segundo enfoque, o autor constrói, a partir de dois aspectos, o significado de ato como a mais viva forma de exemplificar a singularidade do **Ser-evento**: o de considerar o ato responsável sempre como único e irrepetível, sendo possível, apenas, quando realizado no interior da realidade prática vivida, da participação, e o de reconhecer a existência do não-álibi na responsabilidade do ato (“[...] não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real” (FARACO, 2010, p. 154)). Vale destacar, ainda, que esse não-álibi decorre do fato do sujeito ser único (o **Ser-evento**) e ocupar lugar único, insubstituível, da parte de um outro. O terceiro enfoque dado por Bakhtin recai no estudo da arquitetônica do mundo vivido e do ato estético, constituindo, para tanto, o **ato-valoração** do eu e do outro, sobretudo, pondo em relevo o outro como força balizadora do meu agir.

Na visão de Bakhtin (2015, p. 66), “cada dia tem sua conjuntura socioideológica, semântica, seu vocabulário, seu sistema de acento, seus lemas, seu desaforo e seu elogio”. Dentro desse contexto, ao analista de discursos destina-

se o exercício de ler/compreender como os enunciados nascem, produzem e reproduzem enunciações nos campos da comunicação discursiva, como os enunciados revelam **ato-valorção**.

Diante do apresentado até o momento nesse bloco, salta-nos o oportuno e vital questionamento para esta tese: tendo como referência a filosofia do ato difundida, especificamente, por Bakhtin, como situar um conceito de leitura?

Para responder a essa indagação, partimos das seguintes concepções:

- **Leitura como um gesto de compreensão responsiva** – a leitura é, sem sombra de dúvida, um gesto de compreensão, um modo de visão de mundo, um ponto de vista. Ao ler/estudar as personagens em Dostoiévski, Bakhtin (2010a, p. 352) conclui que todas elas são participantes do diálogo: “escutam tudo o que as outras dizem a seu respeito e a todas respondem”. Essa conclusão só foi possível, segundo o autor, pelo reconhecimento dos tipos de visão de mundo convocados por esses personagens ao longo do texto romanesco de Dostoiévski. Portanto, ler, como compreensão responsiva, é um gesto emotivo-volitivo de expansão de sentidos: “[...] compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor” (BAKHTIN, 2010a, p. 377). A compreensão é um excedente de visão, é exotópica, é transgrediente, é uma avaliação; e

- **Leitura como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas** – a leitura é tudo o que foi dito no parágrafo anterior. Só que neste, gostaríamos de acrescentar: é um ato porque se vincula à singularidade do **Ser-evento**, é uma tomada de posição, um passo, *postupok*: “[...] cada homem é um *eu* para si, mas no acontecimento concreto e singular da vida o *eu* para si é apenas um eu único, porque todos os demais são outros para mim” (BAKHTIN, 2010a, p. 351, grifos do autor); é dialógico por confrontar enunciados no exercício da vida verbal; é discursivo por filiar-se, no tempo e no espaço, a fios ideológicos que vão ao encontro de campos da comunicação culturalmente situados; é uma compreensão responsável por engajar o homem, o **Ser-evento**, comprometendo-o a valorar e essa valoração gera a compreensão responsiva, motivada, no encontro entre mundo da cultura e mundo da vida, pela necessidade de resposta, de uma reação axiológica, ativa.

Vejamos a **Figura 02 – A leitura como ato de compreensões responsáveis e responsivas** que apresenta a leitura na perspectiva de ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas.

FIGURA 02 – A leitura como ato de compreensões responsáveis e responsivas

Fonte: Produzida pelo pesquisador

A partir do exposto na **Figura 02 – A leitura como ato de compreensões responsáveis e responsivas**, recurso visual que sintetiza a leitura como um ato de compreensões responsáveis e responsivas, e do discutido até o presente momento, partiremos para uma abordagem que contempla a relação entre leitura e ensino: terceiro e último bloco do capítulo.

3.3 Como pensar a leitura e o leitor dentro e fora da escola?

Tomamos por empréstimo as perguntas encontradas em Barthes (2012, p. 30) para darmos continuidade a discussão que propomos nesse capítulo: “O que é ler? Como ler? Por que ler?”. Tais questionamentos incitam o nosso interesse de reflexão sobre a leitura dentro e fora da escola a partir de três eixos, a saber: 1) A leitura: o que é?, 2) O leitor: quem é?, e 3) O ato de ler e o ato de aprender a ler: (des)naturalizando práticas, (re)viendo concepções.

No primeiro eixo – A leitura: o que é? –, para além do que já discutimos até o momento nesse capítulo, partimos da noção de leitura como uma prática dialógica

de linguagem. Nesse sentido, quatro “verdades”²⁵, extraídas de Barthes (2012), falam sobre a relação entre literatura e linguística²⁶. A primeira diz respeito à assertiva de que não há língua arcaica. Logo, tanto as línguas antigas quanto as recentes são complexas e o conhecimento do código torna-se imprescindível. A segunda “verdade” é a de que, para a literatura, a linguagem não pode ser considerada um simples instrumento utilitário ou decorativo. A linguagem não se separa do homem, mas o define. Na terceira “verdade”, Barthes aponta a duplicidade da linguagem: em Linguística é preciso descrever e analisar os traços distintivos do dado e não, apenas, o próprio dado. Entra, nesse cenário, a noção de valor culturalmente estabelecido no trato com fatos de linguagem. Já a quarta “verdade” corresponde, especificamente, à compreensão de linguagem pelas vias culturais, pelo campo simbólico. E a língua se insere nesse campo.

Para nós, essa unidade do campo simbólico humano autoriza a trabalhar sobre um postulado a que chamarei de homologia: a estrutura da frase, objeto da linguística, encontra-se homologicamente na estrutura das obras: o discurso não é tão-somente uma adição de frases; ele próprio é, se assim se pode dizer, uma grande frase. (BARTHES, 2012, p. 16).

Sob esse pensamento, a leitura não significa compreender, unicamente, o emaranhado de frases que sintaticamente vão se estabelecendo, formando parágrafos conexos. Ir além dessa decodificação, atingindo o nível do discurso, dessa “grande frase”, como chamou Barthes, é uma postura conceptual que nos autoriza afirmar que a leitura não é um modo de apropriação linguística do dito, mas, um conjunto de modos de apropriação que não se divorcia do conhecimento sobre o código, no entanto, amplia-o para o conhecimento de mundo, a partir de gestos que, dialógico-discursivamente, oportunizam a construção de sentidos.

É por essa razão que compreendemos nas quatro “verdades” apresentadas por Barthes (2012) uma relação não excludente. Vemos que a primeira “verdade” fortalece a última no sentido de demonstrar que linguagens são acionadas quando pensamos em leitura: 1) a da língua; 2) a da relação homem↔linguagem; 3) a da

²⁵ Optamos por permanecer com as aspas em conformidade com o original.

²⁶ Apesar de não constituir nosso *corpus* de análise nesta tese tal relação, consideramos fecundas as quatro “verdades” discutidas por Barthes (2012).

duplicidade da linguagem que a difere, por exemplo, de dados físicos e biológicos; e 4) a do valor cultural da linguagem.

Convocamos as palavras de Sousa e Castro (2013, p. 49), para quem

[...] discutir a leitura é considerá-la como um diálogo que se estende sob as mais variadas possibilidades, situações e comunidades dentro do contexto social. As práticas de leitura, como não poderia deixar de ser, evoluem conforme as transformações da sociedade, e, assim, também muda-se a própria concepção de leitura.

Dessa forma, a leitura é uma prática de interação social, de natureza sócio-histórica e cultural. Ela é um evento discursivo de enunciação, isto é, “[...] momento do discurso seja, a uma só vez, absolutamente novo e absolutamente compreendido” (BARTHES, 2012, p. 24-25). Ainda citamos Barthes (2012, p. 33, grifos do autor):

[...] toda leitura ocorre no interior de uma estrutura (mesmo que múltipla, aberta) e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura “natural”, “selvagem”: a leitura não *extravasa* da estrutura; fica-lhe submissa; precisa dela, respeita-a; mas perverte-a”.

Ler, então, é partir da estrutura. Ler é interrogar, concordar, não concordar. Ler é expor-se a uma materialidade linguística, e/ou não, em algum lugar, em algum tempo, de algum modo, com algum objetivo, para alguma pessoa: eis a equação do ler²⁷! Ler é um verbo transitivo que exige um sujeito agindo: pauta de nosso segundo eixo.

O leitor: quem é?, segundo eixo desse tópico, sugere que pensemos no sujeito que põe a leitura para funcionar e reforça a apreciação feita por Barthes (2012, p. 27) a respeito das teorias críticas que por muito tempo interessaram-se, demasiadamente, pelo autor e não pelo leitor: “[...] o autor é considerado o proprietário eterno de sua obra, e nós, seus leitores, simples usufrutários”.

É preciso refletir sobre o leitor a partir do princípio de que uma leitura feita torna-se, por sua vez, objetos de novas leituras. Nesse sentido, interrogações

²⁷ Equação apresentada e discutida pela professora Dra. Maria Ester Vieira de Sousa nas aulas da disciplina Seminários Avançados em História da Leitura e da Escrita, ofertada em 2015.1 pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

podem ser requeridas sobre a leitura de um agente: por que o leitor leu daquela forma? Como ele leu?

As respostas a esses questionamentos necessitam caminhar numa direção que humaniza o ato de ler. De que forma? Pensando no sujeito: indivíduo transindividual, clivado, subjetivo, **histórico-individual**, mas conduzido por regras. “Esta independência fundadora não é, todavia, uma liberdade arbitrária. Ela é limitada pelos códigos e convenções que regem as práticas de uma comunidade de dependência” (CHARTIER, 1999, p. 14).

De onde vêm essas regras? Não do autor, por certo, que não faz mais do que aplicá-las à sua moda (...) essas regras vêm de uma lógica milenar da narrativa, de uma forma simbólica que nos constitui antes do nosso nascimento, em suma, desse imenso espaço cultural de que a nossa pessoa (de autor, de leitor) não é mais do que uma passagem. (BARTHES, 2012, p. 29).

Barthes (2012) elucida o chamado *Paradoxo do Leitor* que se admite ler como uma atividade de decodificação, mas uma decodificação que se acumula, se atualiza, se sobrecodifica, produzindo linguagens, significações. Por conseguinte, a leitura e, conseqüentemente, o leitor não se protegem contra o desgaste do tempo, entendendo a leitura como uma prática “encarnada” em gestos culturais determinados e o leitor não como um sujeito qualquer, porém específico, que possui modos ler e é constrangido por regras sociais, culturais, enfim, históricas (SOUZA, 2014).

Portanto, nesta tese, defendemos uma concepção de sujeito leitor como um agente que, a partir de seu **viver-agir** e da sua consciência de inserção no mundo da cultura, aciona compreensões aos mais variados enunciados, verbais e não verbais, construindo, com isso, redes de sentidos dialógicos historicamente situados.

O ato de ler e o ato de aprender a ler: (des)naturalizando práticas, (re)vendo concepções é o terceiro eixo a ser discutido. Até então, pensamos na leitura e no leitor não inseridos em contextos de ensino-aprendizagem. Para entrarmos nesse universo e não sairmos dele de agora em diante, partilhamos da visão de que a escola é o espaço social propício para se problematizar a leitura, trazê-la para a cena da discussão, no sentido de contribuir com a formação do leitor, a partir de práticas metodológicas que tematizam, nos estabelecimentos de ensino, a

necessidade de se investir na formação de um sujeito que amplia/atualiza leituras²⁸. Amplia, porque defendemos que o aluno não lê apenas na escola: ele já é um leitor quando chega à escola.

Desse modo, há uma significativa diferença entre o ato de ler e o ato de aprender a ler. O primeiro é a rotina do sujeito de linguagem. Ele está a todo momento lendo, consumindo informação e atribuindo-lhe sentidos. O segundo é o desenvolvimento do caminho interpretativo do aluno sujeito de linguagem. Esse sim é o intento da leitura dentro da escola.

O processo de leitura na escola não pode se configurar como uma formação de hábitos, como algo mecânico, uma rotina, mas deve levar o aluno a assimilar valores e comportamentos, caracterizando-se como ato livre e autônomo e servindo para estimular a criatividade, a imaginação e as emoções dos sujeitos leitores. Assim, a escola exerce um papel de situar a leitura de acordo com sua importância para a formação humana. (ALMEIDA, 2013a, p. 23).

Defendemos, então, que na escola é preciso sair de modelos de leituras que (en)formam as práticas, leituras que privilegiam somente o cânone. Verdadeiramente, a escola necessita investir em práticas de leituras que se abram para as vivências sociais dos alunos. Na perspectiva de Sousa (2009, p. 2271),

[...] poderíamos dizer que essa reflexão nos permite formular um discurso que informe uma política de leitura na escola, confrontando o que se lê na/para a escola e o que se lê fora desse espaço, o que se lê por prazer e o que se lê por obrigação.

Quando convocamos práticas de leitura na escola que absorvam as experiências dos alunos, não estamos querendo dizer que a presença de conteúdo programático, de didática, seja desprezada. Não. Pelo contrário. A didática será direcionada para o local, para o específico, para a singularidade do **Ser-evento** que delinea o contexto escolar, o que acarreta no professor rever práticas e concepções de ensino.

Nessas condições, a leitura pode ser realizada, de um lado, analisando-se os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção do sentido e, de outro, compreendendo o discurso como objeto cultural, produzido a partir de

²⁸ Princípio da Educomunicação: tema que será apresentado no próximo capítulo.

condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos e com filiações ideológicas (FIORIN, 2014). Logo, a leitura como um ato dialógico-discursivo.

As teorias do discurso, quaisquer que elas sejam, não se podem limitar a essa microanálise linguística, embora, eventualmente, possam servir-se dela. Paul Ricoeur dizia que o sentido do texto é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele (1986). Isso significa que as teorias do discurso devem levar em conta dois aspectos: de um lado, a organização das unidades discursivas transfrásticas; de outro, o modo de funcionamento real do discurso, ou seja, seu caráter dialógico. (FIORIN, 2015, p. 17).

Assim, a leitura, nesse contexto, não fica apenas numa adjetivação de utilitária – o ler, no caso específico do espaço escolar, para a apreensão de nomenclaturas estruturais da língua – e atinge uma adjetivação cultural que, segundo Fischer (2006, p. 312), possibilita a “[...] aptidão natural cumulativa, que se desenvolve e progride de modo exponencial. Cada prática resulta em aperfeiçoamento, abrindo caminho para uma experiência cada vez mais vasta”.

A possibilidade para essa abertura de caminho é o entendimento da leitura como uma prática dialógica, voltada para o discurso, como podemos encontrar em Benevides (2008) e Orlandi (2008). É, nesse momento, que apresentamos o **Bakhtin professor**, conforme prometido no breve histórico que fizemos de sua vida na nota de rodapé 1 inserida no **Capítulo 2 – Teoria Dialógica da Linguagem: abordagens sobre a vida verboideológica**.

Esse perfil de Bakhtin está preocupado com a disseminação de uma perspectiva, em contexto de ensino, que preconiza uma visão de linguagem como vinculada, dialogicamente, à cultura, ao uso social e ao seu estilo singular de “sabor” axiológico, para além de questões de nomenclaturas gramaticais. Nessas condições, “[...] as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

O autor convoca uma concepção de ensino que considera o estudo da língua a partir de contextos discursivos atravessados e permeados por estilos. A estilística bakhtiniana prega que é preciso estar atento às representações, às expressões que compõem os tons valorativos da/na vida verbal e às intenções do dizer. A forma

gramatical é um meio de representação da língua em exercício. À educação compete reconhecer essa condição.

O estilo da língua, embora quando estamos tratando de estilo já estamos num panorama de linguagem, pode ser definido como o produto da interação entre locutor, interlocutor e as condições sociais orientadoras do enunciado. Assim, o olhar para a estilística da língua, apregoado por Bakhtin (2015; 2013), entende que o estilo possui, essencialmente, um caráter interativo e dialógico (ROSAS, 2017), uma vez que se relaciona ao contexto de produção: território social cuja eficácia expressiva das formas gramaticais é posta em uso.

No que essa discussão toca o ensino?

Segundo Bakhtin (2013, p. 27), “[...] a interpretação estilística é absolutamente necessária para o ensino”. Nesse sentido, é o “aguçamento da compreensão” para o estilo, isto é, para o querer dizer, que ganha forma e orienta as condições desse dizer, tanto do ponto de vista do locutor, quanto do interlocutor, e para as características valorativas dos enunciados que oportunizará ao aluno, sujeito leitor, **Ser-evento**, posicionar-se, com propriedade, sobre a vida através do acesso a diferentes textos. Em outras palavras, proporcionará ao aluno a consciência de que é preciso ler e ler sob o prisma de interpretação avaliativa, de ato responsável e responsivo.

Dentro desse contexto, pelo movimento didático e discursivo de ensinar e de provocar aprendizagens, a escola ocupa uma posição social que pode contribuir com a formação de leitores, desenvolvendo práticas pedagógicas que se aproximam de um aluno leitor que compreenda a leitura como um ato dialógico-discursivo de percepção, como um ato de interpretação necessário à vida social em sua totalidade: seja a vida pessoal, a profissional, a escolar, a religiosa, a política, dentre outras.

Em suma, quais os desdobramentos da discussão empreendida nesse tópico? Destacamos três. O primeiro refere-se a, no interior da escola, o professor sempre questionar: o que meus alunos leem? Esse questionamento traduz, para o fazer docente, o segundo desdobramento: como pensar em metodologias de ensino que valorizem as práticas leitoras dos alunos? A resposta para essa indagação pode estar em dois apontamentos: um que estimula a continuidade das práticas demonstradas pelos alunos, estimulando a voz da experiência, e outro que pode

expandir tais práticas, estampando o papel pedagógico/formativo das aulas de leituras.

O terceiro desdobramento incide na própria concepção de leitura e de leitor. O leitor deixa de ser usufrutário do texto lido e passa a efetuar práticas leitoras responsáveis e responsivas, o que corresponde à concepção de linguagem como interação. A leitura passa a ser entendida, então, como uma prática social, dialógico-discursiva, como espaço em que o discurso estabiliza-se e desestabiliza-se.

Na visão de Barthes (2012), a leitura é o lugar em que a estrutura descontrola-se, vira acontecimento, funciona como suplemento de sentidos socialmente construídos, regulados. Em se tratando da visão de Bakhtin (2013), o ato de ler é, sem desprezar as formas gramaticais, mas, pautando-se nelas, compreender como a organização da língua em textos convoca, estilisticamente, os fios ideológicos dos mais variados campos da comunicação discursiva.

É com esse pensamento que chamamos o **Capítulo 4 – Educomunicação: um campo de formação para práticas de leituras dialógico-discursivas**. Nele, encontraremos como a Educomunicação, enquanto um campo de intervenção social, pode contribuir com práticas educativas voltadas para a leitura como um ato de compreensões responsáveis e responsivas.

4 EDUCOMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE FORMAÇÃO PARA PRÁTICAS DE LEITURAS DIALÓGICO-DISCURSIVAS

Documentamos, na conclusão de nosso trabalho, que – independentemente dos matizes políticos e ideológicos dos governantes – a síntese de um esforço de reflexão nacional, encabeçada por lideranças universitárias, pontuou para a emergência de algo novo no cenário da educação brasileira: o reconhecimento da importância dos processos de comunicação na construção de currículos que dialoguem com a contemporaneidade. A Educomunicação se viu, nos meados da segunda década do século XXI, contemplada e legitimada num esforço dos brasileiros pela melhoria da educação em nosso país. (SOARES, 2016, p. 47).

Reúnem o interesse desse capítulo, situar a Educomunicação como um campo de intervenção social e construir, em parceria com a Teoria Dialógica da Linguagem, um conceito desse campo como propiciador de práticas de leituras que refletem e refratam atos de compreensões responsáveis e responsivas.

Para tanto, sua organização desenvolve-se em função dos seguintes tópicos: a busca pelo conceito de Educomunicação; a Educomunicação, a leitura crítica e os ecossistemas comunicativos; as aproximações entre Paulo Freire e Bakhtin sobre o ato de ler; e, por fim, a Educomunicação como uma prática de leitura dialógico-discursiva da mídia.

4.1 Educomunicação, o que é?

São oportunas as palavras de Rothberg (2013, p. 19) para iniciarmos nossa reflexão teórica sobre a Educomunicação:

Quando o jornalismo é estudado cientificamente, se buscam responder questões que, embora pareçam triviais, são, na verdade, muito complexas. Por exemplo: por que as notícias são como são? Por que enfocam determinados fatos, enquanto outros são abandonados? Por que certas perspectivas são adotadas pelos jornalistas, ao passo que outras são desconsideradas, como se não existissem?

Como todo e qualquer campo da comunicação discursiva, o jornalismo também é constituído por fios ideológicos que se orientam pelas filiações históricas dos veículos de comunicação de massa. Nessas condições, há enquadramentos,

pontos de vista, valorações que ditam, editam e interditam, na ordem do discurso, o comunicar, o fazer jornalístico.

Em um texto criativamente nomeado de **A fábula dos três repórteres**, Pereira Junior (2001) mostra-nos, a partir da indagação se existe, ou não, objetividade no jornalismo, como as produções de textos são orientadas, subjetivamente, pelo ponto de vista.

Com esse intento, o autor, didaticamente, lança a seguinte situação: a apuração de um fato por três repórteres conhecidos como criteriosos, ciosos, íntegros e incorruptíveis, vinculados a três veículos de comunicação de linhas editoriais diferentes – Fato: a morte de um alto executivo de uma multinacional em um acidente de carro ao perder a direção passando por um buraco na estrada.

Após entrevistarem testemunhas, parentes do morto, polícia e Instituto de Medicina Legal, os repórteres produziram suas matérias. O primeiro, a intitulou de “Executivo morre ao passar por buraco”. Esse profissional enfatizou a morte do empresário de 35 anos, pai de 02 filhos, que ia para uma reunião na empresa em que era sócio e defenderia, nessa reunião, a não demissão de 7 mil funcionários.

O segundo repórter destacou em sua matéria a dimensão do buraco e intitulou seu texto de “Buraco causa 7 acidentes em 1 ano”. Ele questionou se o fato com o empresário, naquela localidade, era isolado, ou não, e seu texto pôs em relevo a incidência de acidentes no local. Nesse exemplo, a morte do empresário funcionou como retranca²⁹ secundária.

Já o terceiro repórter lembrou-se de uma apuração feita por ele anteriormente sobre a precariedade do asfalto na região do acidente e, a partir desse “estalo”, entrevistou um funcionário da administração pública que lhe assegurou que, para os registros do governo municipal, aquela localização já consta como asfaltada. Com esses dados, intitulou seu texto de “Corrupção provoca mortes”, oferecendo-o a função de denúncia do desvio de 2 milhões pelo serviço público não realizado.

A fábula dos três repórteres exemplifica como os textos são produzidos sob as “lentes” dos pontos de vista, confirmando a complexidade apresentada por Rothberg (2013) em seus questionamentos sobre o porquê das notícias serem como são. A “fábula” comunica-nos que a construção do real, no jornalismo, é pautada por acentos, por edições. “A diferença entre eles **[os repórteres]** é que cada um

²⁹ Em jornalismo, retranca significa o assunto da pauta, da matéria.

selecionou pedaços distintos e dispersos do real. Cada um montou seu quebra-cabeça e deu um sentido a eles” (PEREIRA JUNIOR, 2001, p. 117, grifos nossos).

Especificamente no mundo do jornalismo e da educação, como nos ensinou Ferreira Gullar, no poema **Muitas vozes**³⁰, é preciso apurar o ouvido para estar atento ao tumulto, ao alarido de muitas vozes que regem os diferentes pontos de vista – eis uma questão de leitura educacional.

Afinal, o que é a Educomunicação?

No sentido de respondermos a essa pergunta, chamamos quatro definições que consideramos relevantes à questão levantada:

Educomunicação é educação e igualmente comunicação, uma vez que a educação é construída por meio da comunicação. [...] é um campo de conhecimento com identidade própria, que surge no espaço comum entre os campos da comunicação e da educação, em que eles se entrecruzam, sobrepondo-se. A comunicação sempre educa e a educomunicação preocupa-se com ela e com a educação, assim como se preocupa com o potencial educativo da comunicação midiática. (ALMEIDA, 2016, p. 01).

A Educomunicação, área do conhecimento que estabelece o diálogo entre Educação e Comunicação, enfatiza a produtividade da utilização dos meios da esfera midiática como suportes didáticos. A ênfase está na preocupação em desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar criticamente diante de sua realidade social. Trazer para o espaço escolar o uso de recursos midiáticos se justifica pela necessidade de se refletir sobre Educação e Comunicação, visto que ambas instâncias letradas, escola e mídia, buscam informar o indivíduo na perspectiva da formação, da construção identitária de um sujeito que pensa e que age ativamente na sua sociedade. Esta prática reforça a função pedagógica emitida pela produção de conteúdos informativos em textos midiáticos e estimula a formação de um sujeito crítico-reflexivo, objetivo principal da Educação. (XAVIER; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2015, p. 86-87).

Para a educomunicação, focalizada historicamente em modificar a interpretação dos produtos midiáticos feita pelas audiências, o desafio contemporâneo maior é, agora também e principalmente, formar as audiências para assumirem-se como emissores e interlocutores reais, não somente simbólicos dos meios e dos demais produtos intercambiados nas redes sociais. Se antes foi fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas. Isso visa tornar realidade essa cultura de participação que as redes sociais estimulam e possibilitam, mas que a maioria das audiências, pelo menos nos países ibero-americanos, ainda não assume plenamente. Os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação. (GÓMEZ, 2014, p. 33).

³⁰ Disponível em <<https://www.escritas.org/pt/t/9505/muitas-vozes>> Acesso em 27/12/2017.

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a: (1) promover e fortalecer “*ecossistemas comunicativos*”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); (2) *ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos*, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infanto-juvenil, e (3) favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o *sistema midiático* (SOARES, 1999 e 2011). (SOARES, 2014a, p. 17, grifos do autor).

Justificamos a inserção das quatro citações, embora que extensas, no sentido de, por meio de fragmentos delas, construirmos o conceito de Educomunicação que defendemos nesta tese. Esse conceito a concebe como um campo de intervenção social que, conforme Almeida (2016), se sobrepõe frente às especificidades da comunicação e da educação³¹. Isso implica dizer que a Educomunicação, hoje, encontra-se em franco desenvolvimento e torna-se um campo que se estabelece como legítimo, com identidade própria, conforme a epígrafe desse capítulo: “A Educomunicação se viu, nos meados da segunda década do século XXI, contemplada e legitimada num esforço dos brasileiros pela melhoria da educação em nosso país” (SOARES, 2016, p. 47).

Das palavras de Xavier, Almeida e Nascimento (2015), exploramos a noção de meios da esfera midiática como suporte didático. Aqui, cabe um acréscimo: o de enfatizar que a Educomunicação não significa transpor a mídia para a prática docente numa perspectiva ingênua de conduzir de um lugar para outro.

A relação dialógica entre essas áreas, educação e comunicação, ocorre quando, de forma situada e cumprindo fins específicos de aprendizagens, a utilização dos meios e/ou a produção destes, no espaço educativo, funciona com o fito de formar para a cidadania, de colaborar com a formação crítica, através de uma mídia que educa (ou que se presta a) e de uma educação que informa.

Portanto, a Educomunicação foge às “práticas educativas” entendidas como passatempo que, infelizmente, encontramos em “atitudes pedagógicas” como: sem

³¹ Sobre as especificidades da Educação e da Comunicação, sugerimos a leitura, na íntegra, de Xavier, Almeida e Nascimento (2015).

orientação alguma, “não planejar a aula e exibir um filme”, “solicitar a produção escrita de gêneros jornalísticos para cumprir uma atividade contida no livro didático, sem o olhar social para estes gêneros” ou “cumprir um horário vago conduzindo, sem um fim didático, os alunos à biblioteca para lerem jornais e revistas”. São cenas que encontramos nas rotinas do espaço escolar. No entanto, entendemos que oferecer o acesso às mídias não significa Educomunicação: ela só ocorre quando pensada, planejada e inserida no currículo como uma prática de formação.

Um detalhe que gostaríamos de ampliar da citação de Xavier, Almeida e Nascimento (2015) é o enfoque dado pelos autores à formação dos alunos. Compreendemos que a Educomunicação, também, se interessa com o professor e com os demais sujeitos do espaço de intervenção social. Dentro desse contexto, exemplificamos trabalhos publicados que tematizam essa questão, como a organização de Citelli (2012), que discute sobre as imagens do professor na mídia, e o livro de Corazza (2016), que situa a formação pastoral na cultura digital. Essas duas referências, e outras, ilustram o quanto o campo de atuação da Educomunicação é amplo e diverso, plural por natureza, uma prática com diferentes acessos, atuando em diferentes espaços de educação, conforme Almeida (2016):

- formal – reconhecida pela educação básica obrigatória, estruturada e realizada em estabelecimentos de ensino credenciados pelo Ministério da Educação;
- não-formal – caracterizada por cursos livres que orientam para o trabalho, para a manutenção da saúde e para a articulação social, sendo realizada em ambientes como escolas livres (de línguas, dança, computação) financiadas por organizações de primeiro e terceiro setores, emissoras educativas, dentre outras entidades; e
- informal – definida, espontaneamente, pela convivência entre familiares, amigos e interlocutores ocasionais, sendo realizada em múltiplos espaços de socialização, como: lares, instituições religiosas e mídias (rádio, TV, jornal, redes sociais), clubes, dentre outros ambientes.

Desse modo, o que caracteriza a Educomunicação é o seu interesse por formação, pela consciência da necessidade de um cidadão que age participando de sua realidade social criativamente. Seu interesse incide na formação de um sujeito crítico-reflexivo.

A respeito da citação de Gómez (2014), destacamos que o conceito de Educomunicação manifesta-se pela exposição do objetivo que, na

contemporaneidade, esse campo assume, a saber: formar **audiências participativas** no âmbito das práticas de linguagem via redes sociais. Entre os receios que se tem em Educomunicação está o de que as audiências se tornem participantes, porém, não críticas.

De acordo com o autor, se antes a preocupação estava centrada na formação da recepção para as mídias, hoje, esta preocupação expande para o nível da **recepção participante**, isto é, uma recepção que, além de consumir informação, atua comunicativamente em função da emissão e da produção criativas de produtos educacionais. Em outras palavras, possibilitar a formação de sujeitos que leem a mídia e posicionam-se efetivamente sobre ela, sujeitos engajados, comprometidos, e que se interessem por produzir atividades como eventos sociais, programas de rádio e TV, produção de jornais, atividades artísticas em prol da consciência cidadã.

“Os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores” (GÓMEZ, 2014, p. 33). Tal posicionamento convoca-nos, diretamente, a noção de dar um passo, de ato, *postupok*. A Educomunicação caminha nesse direcionamento, o de que o “[...] reconhecimento da minha participação no existir é a base real e efetiva de minha vida e do meu ato” (BAKHTIN, 2010b, p. 97). Surge, nesse momento, o primeiro contato que estabelecemos entre esse campo e a Teoria Dialógica da Linguagem.

De Soares (2014a), reivindicamos a característica de intervenção que aflora práticas criativas de produção de ecossistemas educacionais. Tais práticas podem constituir-se como propiciadoras de desenvolvimento humano, de engajamento social, protagonizando sujeitos, sensibilizando-os.

Dessa forma, compreendemos a Educomunicação como um processo de intervenção social, termo usado pelo professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, Ismar Soares, autor da referência contida no parágrafo anterior, um dos precursores do campo no Brasil que, desde a década de 80, vem investindo na Educomunicação, como podemos destacar as obras: **Sociedade da Informação ou da Comunicação?**, publicada em 1996, **O Jovem e a Comunicação**, de 1992, e **Comunicação e Criatividade na Escola**, publicada em 1990, que configuram propostas de educação para a comunicação, **Para uma Leitura Crítica da Publicidade** (1988a), **Para uma Leitura Crítica da Televisão** (1988b), **Para uma Leitura Crítica dos Jornais** (1984), dentre outras.

Conforme Machado (2003), os estudos da Educomunicação, inicialmente, a organizaram em cinco sub-áreas de atuação: 1) educação para a comunicação, 2) mediação das tecnologias na educação, 3) gestão da comunicação nos espaços educativos, 4) da reflexão epistemológica, isto é, dos aportes teóricos transdisciplinares e interdiscursivos, e 5) expressão comunicativa através das artes.

Na sub-área 1, o objetivo consiste em formar para leitura e análise críticas dos meios de comunicação de massa. “A formação do cidadão crítico em contraposição ao consumidor inocente sugere estratégias para adaptar a escola aos novos tempos” (MACHADO, 2003, p. 52).

A sub-área 2 toca no uso das tecnologias da informação nos processos educativos, no sentido de estabelecer o diálogo entre as problematizações da contemporaneidade como fator de interferência na percepção do homem e da técnica. Com relação à sub-área 3, destacamos a noção de ecossistemas comunicacionais: resultado da dialogia entre comunicação ⇔ cultura ⇔ educação. Assim, o planejamento, a execução e a avaliação de projetos educativos passam por intervenções sociais culturalmente situadas.

A sub-área 4 preconiza que os estudos da comunicação e educação necessitam de aportes teóricos que dialogam com estudos culturais no campo acadêmico. Já a sub-área 5 estimula o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos jovens.

Atualmente, Soares (2014b) nos apresenta que a Educomunicação pode atuar em sete áreas – e não mais sub-áreas: 1) Área da Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos (compreendendo a articulação do trabalho dos agentes no planejamento, execução e avaliação das ações das diferentes áreas); 2) Área da Educação para a Comunicação (que reúne as práticas voltadas para a sensibilização e para a formação das audiências à convivência com os meios de comunicação – *media education*, *educación en médios* – educação midiática); 3) Área da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas (com práticas relacionadas ao entendimento da natureza civilizatória da sociedade da informação e do emprego de suas tecnologias a partir da lógica educacional); 4) Área da Expressão Comunicativa pelas Artes (práticas que valorizam a autonomia comunicativa das crianças e jovens mediante a expressão artística – arte-educação); 5) Área da Produção Midiática (ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional); 6) Área da Pedagogia da Comunicação (ações e

programas de educação formal ou não formal a partir do parâmetro educ comunicativo); e 7) Área da Reflexão Epistemológica sobre o novo campo (sistematizações e pesquisas acadêmicas sobre os objetos da Educomunicação).

No que concerne ao ensino, no Brasil, temos dois cursos de graduação que formam educ comunicadores: na Universidade de São Paulo, a Licenciatura em Educomunicação, vinculada à Escola de Comunicação e Artes, e na Universidade Federal de Campina Grande, o Bacharelado em Comunicação Social – Educomunicação, vinculado à Unidade Acadêmica de Arte e Mídia. Do ponto de vista da pós-graduação, destacamos o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo que, na área de concentração Interfaces Sociais da Comunicação, contempla uma Linha de Pesquisa denominada de Comunicação e Educação, reunindo pesquisadores de referência na área.

A implantação desses cursos ratifica a identidade própria que hoje a Educomunicação admite em prol de uma educação crítica em nosso país, uma educação que oportuniza a conscientização humana, política, social dos envolvidos no processo, que leiam os enquadramentos não aleatórios dos discursos, especialmente, proferidos pela mídia, como apresentado nas intenções de Pereira Junior (2001) ao escrever **A fábula dos três repórteres**.

Logo, a Educomunicação revela-se como um projeto de intervenção social e didático voltado para a leitura da mídia como uma prática crítica, bem como a produção de ecossistemas comunicativos em espaços de educação formal, não-formal e informal.

4.2 A Educomunicação, a leitura crítica e os ecossistemas comunicativos

A Educomunicação parte do princípio de que é preciso ampliar as condições de expressão dos sujeitos sociais. Para tanto, funciona como possibilidade formativa de engajá-los, através do mundo da comunicação, em sua sociedade nas mais variadas questões: políticas, econômicas, geográficas, históricas, dentre outras, no sentido de construir um mundo “[...] intensamente comunicado, contribuindo para que os meios de informação estejam a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária” (SOARES, 2011a, p. 15).

Dentro dessa perspectiva, a Educomunicação surge da importância de oportunizar, sensivelmente, a constituição de um sujeito não alheio ao seu entorno,

todavia, comprometido em observá-lo criticamente, exercendo, então, a sua cidadania, pondo em exercício, pela linguagem, a sua compreensão responsável e responsiva sobre os fatos sociais.

Ainda segundo Soares (2011a), a Educomunicação, no objetivo de articular educação e comunicação, nasce de dois axiomas – o de que a educação só é possível enquanto uma ação comunicativa e o de que toda comunicação é uma ação educativa – e situa-se como um campo de interface. A partir dos dois axiomas apresentados, é possível afirmar que a educação tem a finalidade de informar, favorecendo a noção de educação midiática, e a comunicação de formar, estimulando a noção de mídia educativa. Logo, o entrecruzamento entre educação e comunicação pode ser definido como Educomunicação.

Ainda que se entendam, ambos, como fenômenos distintos, a interconexão entre eles é requerida pelas próprias exigências da vida em sociedade. No confronto ou na cooperação, constroem, um ante o outro, juízos de valor e indicadores de avaliação, permitindo que cada qual se distinga e se afirme socialmente. (SOARES, 2011a, p. 17).

Para exemplificar essa realidade, o autor esclarece-nos que, diante de uma mídia que se considera “livre” para divulgar o que convém, a educação previne-se através de programas didáticos de análise crítica das mensagens/informações postas em circulação pela mídia; enquanto que a comunicação, sem a responsabilidade da educação formal, não se isenta em conduzir a formação de hábitos e de valores ideologicamente situados, seja através do entretenimento, da publicidade, da propaganda e/ou do jornalismo.

Diante da realidade desses axiomas, a Educomunicação reivindica sua identidade própria e favorece, legitimamente, o desenvolvimento crítico e intelectual da sociedade brasileira. Vale destacar, ainda, que esse campo é de origem latino-americana, daí seus principais expoentes serem Paulo Freire, Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero, dentre outros. Esse campo, especificamente no que se refere ao espaço de educação formal, contribui com um olhar especializado para práticas educativas e para a formação do professor-educomunicador³². No primeiro caso,

³² A contribuição no que toca às práticas educativas será desenvolvida no **Capítulo 6 – Impactos da pesquisa-ação (Parte I): leituras dos alunos sobre a cobertura das Eleições 2014** e, no que diz respeito à formação do professor-educomunicador, desenvolveremos no **Capítulo 7 – Impactos da pesquisa-ação (Parte II): leituras dos alunos e do pesquisador sobre a experiência didática vivenciada**.

Soares (2011a) destaca três possibilidades de contribuição: 1) no âmbito da gestão escolar, convocando as escolas a reverem as práticas comunicativas que gerenciam as relações interpessoais no espaço escolar; 2) no âmbito disciplinar, sugerindo que a comunicação funcione dentro de um objeto específico do currículo, transforme-se em conteúdo disciplinar; e 3) no âmbito transdisciplinar, propondo que os educandos aproximem-se das linguagens midiáticas, tanto para aprofundar conhecimentos, quanto para desenvolver estratégias de transformação da vida social.

No que concerne à contribuição para a formação do professor-educomunicador, o estudioso ressalta a relevância do campo na adoção de políticas preocupadas com a apropriação dos professores no trato com conhecimentos sobre a cultura midiática, sobre as linguagens que atravessam, na contemporaneidade, a construção social da cultura.

Como vemos, a Educomunicação tem em sua raiz a natureza de prática de intervenção. Seus propósitos estão vinculados ao desenvolvimento de processos de conscientização do sujeito indivíduo social, pautando-se na assertiva que enxerga na leitura crítica dos meios de comunicação o acesso à emancipação desse sujeito.

Tal posicionamento dialoga com o seguinte conceito de leitura crítica:

Ler é decodificar, decifrar, organizar, encontrar o sentido oculto das aparências e dos fragmentos dos seres, dos objetos, do mundo. Ler é perceber, num primeiro nível, o que está acontecendo diante de nós e, num segundo nível, organizá-lo, situá-lo dentro de um conjunto maior, dentro de um espaço e tempo determinados, dentro de uma evolução histórica concreta. *Ler é perceber, sentir, entender e compreender.* Ler é sentir, é emocionar-se, sensibilizar-se com esse mundo que se desvela diante de nós. [...] Ler é processo, porque nunca acaba; sempre pode ser aprofundado, refeito, à luz de novos dados, de novas descobertas, de novas interações. [...] *Ler é o processo de passar da consciência ingênua, fragmentada, sincrética para uma visão crítica, totalizante, englobadora.* É passar do sentimento para os conceitos. Passar de uma experiência confusa, ambígua, apoiada no afetivo, na imaginação, para uma síntese coerente, esclarecedora e significativa. (MORAN, 1993, p. 29-30, grifos do autor).

As palavras de Moran (1993) sintetizam, profundamente, a essência do que compreendemos por Educomunicação e por leitura como um ato de compreensões responsáveis e responsivas. Isso porque educar e ler, como um ato, é investir no posicionamento crítico e singular, no **Ser-evento**, no espaço e no tempo

determinados e num processo de evolução histórica e concreta, num **viver-agir**, num atualizar-se, num ressignificar-se.

Do proferido por Moran (1993), apesar de compreender seu propósito didático em defender um conceito de leitura crítica divorciado do afetivo, compreendemos que essa separação não seja condizente com o que vimos defendendo nesta tese, uma vez que quando lemos os fios ideológicos do outro não praticamos um exercício que nos isenta de, também, sermos sujeitos ideológicos e, portanto, termos emoções, afetividades e singularidades, mesmo quando estamos inseridos numa prática de compreensão que ultrapassa o sentimento e atinge o conceito, sai de um universo de ingenuidade.

O que intentamos, ao recuperar esse posicionamento de Moran (1993), é compreendermos o exercício de leitura crítica dos meios de comunicação como uma característica da natureza interventiva da Educomunicação. Uma intervenção que não atrai o significado de invasão, de interdição, contudo, assume o de uma pedagogia de projetos que funcione como “pontes lançadas” em que a educação para a mídia esteja preocupada “[...] com os efeitos linguísticos, **[discursivos]**, psicológicos, sociais, culturais ou antropológicos dos meios de informação sobre o público” (SOARES, 2011a, p. 49, grifos nossos), com o esforço dos gestores e dos docentes no intuito de “[...] implementar projetos comunicativos com especificidades próprias, que emprestem razões para o aluno gostar da formação recebida, criando nele o desejo de vê-la difundida e multiplicada” (SOARES, 2011a, p. 49).

É sob essas lentes, essa “brisa educ comunicativa”, que se sustentam os projetos na área da Educomunicação. Essa área de intervenção social

[...] pretende habilitar os cidadãos a exercerem seus direitos, principalmente aqueles que envolvem a liberdade de expressão e o acesso à informação, o que implica em, por meio de ações educativas, conscientizar as comunidades sobre o poder da articulação comunitária na sociedade e o papel da comunicação e do diálogo na construção de conhecimentos e na conquista de melhores condições de vida. (ALMEIDA, 2016, p. 06).

Portanto, habilitar o cidadão para a formação do sujeito crítico e consciente é um direito e encontra-se nos discursos legais dos documentos que regulamentam a Educação Básica, como a Lei de Diretrizes e Bases³³:

³³ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 30/11/2017.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]

A Educomunicação também se justifica por sua relação com o discurso legal, prescritivo, que legitima os indivíduos ao direito à conscientização, no sentido de desenvolver a criticidade do educando, especificamente do Ensino Médio. Nesses termos, a noção de criticidade que defendemos nesta pesquisa, também contida em Xavier, Almeida e Nascimento (2015), é a de que todo e qualquer indivíduo tem a capacidade de posicionar-se como sujeito transformador de sua realidade social. Contribuir com a formação de um sujeito crítico corresponde ao mesmo que habilitá-lo à liberdade de pensamento e à consciência de que sua opinião diz muito para a formação de uma sociedade cada vez mais democrática, aproximando-se, portanto, do que compreendemos como a noção de **audiência participativa** das mídias.

É interessante, também, destacarmos as palavras de Braga e Calazans (2001, p. 57), para quem “[...] as interações mais evidentes entre Comunicação e Educação são propostas a partir das intencionalidades educativas – no esforço de aperfeiçoar os processos comunicativos necessários à obtenção de aprendizagem”. Esse esforço de aperfeiçoar tais processos em função de aprendizagens significativas é elencado por Melo e Tosta (2008, p. 57, grifos nossos):

- 1) Usos dos meios tecnológicos no ensino presencial e à distância;
- 2) Educação para os meios tecnológicos;
- 3) **Leitura crítica da mídia;**
- 4) Saberes escolares e saberes da experiência cotidiana e midiática;
- 5) Sistemas de representação dos processos escolares na mídia e desta na escola.

Assim, oportunizar a interface entre educação e comunicação configura práticas pedagógicas que tentam articular o uso dos meios e da cultura midiática à escola, na tentativa de promover, dentro do espaço escolar, a leitura crítica do mundo e de suas possíveis representações, através da geração de leituras políticas, democráticas, que ofereçam aos alunos o direito consciente à voz, à participação em ecossistemas educacionais de aprendizagens, de construção de

conhecimentos, leituras que possibilitem à consciência de sua constituição como **Ser-evento**.

Nesse sentido, a Educomunicação cria ecossistemas comunicativos de educação: termo advindo de Martín-Barbero (2002) que põe em relação vida social e aprendizagem. Desse modo, o ecossistema comunicativo refere-se ao entorno que envolve os sujeitos sociais no mundo, ou nos mundos, em que estão inseridos e caracteriza-se por ser “difuso” e “descentrado”. Nesses termos, é difuso, por ser formado por uma mistura de linguagens e de saberes; é descentrado, porque os dispositivos midiáticos que o compõem vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, conforme enfaticamente apregoa Martín-Barbero (2002) em suas pesquisas sobre a área.

Portanto, a noção de ecossistemas comunicativos dialoga com a já demonstrada nesse capítulo, a saber: a Educomunicação não significa transpor, como atividade mecânica e/ou linear, conteúdos da mídia para a educação, mas ressignificá-los em uma outra ambiência cultural, em um outro ecossistema (edu)comunicativo, definido, sob a perspectiva de Soares (2011a, p. 44), como construído no horizonte do devir, do acontecimento, como “[...] um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social”.

Interpretando Soares (2011a), Almeida (2016, p. 07) esclarece que o estudioso prega a visão de ecossistema comunicativo capaz de proporcionar, em espaços sociais, “[...] um ambiente de diálogo equilibrado, no qual todas as partes possam se manifestar livre e respeitosamente, tornando possível a avaliação e a negociação das diferentes opiniões”.

Contrariamente a Martín-Barbero (2002), Soares (2011a) afirma que a ambiência cultural não está apenas ligada ao uso das tecnologias nos ecossistemas comunicativos. Na verdade, segundo Soares (2011a), a ambiência cultural liga-se à relação dialógica que, nas práticas educomunicativas, promovam a **comunicação participativa** em processos de construção de sentidos atravessados, por sua vez, a partir de diferentes ecossistemas comunicativos que reúnem as práticas de linguagem dos sujeitos, como podemos visualizar na **Figura 03 – Os ecossistemas e a formação do sentido**.

FIGURA 03 – Os ecossistemas e a formação do sentido



Fonte: Almeida (2016, p. 09)

A figura extraída de Almeida (2016) apresenta-nos a leitura de que a formação de sentidos nos sujeitos é influenciada, ou mantém relações dialógicas, com os diferentes ecossistemas comunicativos: a família, a escola, o trabalho, a religião, os amigos e as mídias – o que também reforça a noção de **Ser-evento**.

Um dado interessante em destaque oferecido por Almeida (2016), nessa figura, diz respeito à mídia e suas vinculações ideológicas: política, patrocinadores, cultura, comunidade, condições de trabalho.

Tal afirmação possibilita-nos compreender uma teia que interconecta os ecossistemas comunicativos influenciadores da construção de sentidos. Compreender as condições que entrelaçam, ideologicamente, a construção dessa teia habita os interesses da Educomunicação, cujo objetivo consiste em propiciar intervenções sociais preocupadas com a geração de ecossistemas de aprendizagens “[...] que possam contribuir para a compreensão dos discursos veiculados nas mídias que, no âmbito da formação cidadã, ajudem a entender o que está por trás da notícia e fomentem uma percepção crítica da mesma” (TAVARES, 2013, p. 37).

Esses ecossistemas de aprendizagens educacionais visam estabelecer a formação de sujeitos cidadãos conscientes para a leitura crítica dos meios de comunicação e para a produção de materiais, produtos educacionais como

revistas, programas de rádio e TV, tecnologias digitais (videoaulas, podcasts, gifs, dentre outras), debates junto à comunidade, dentre outros, que constituam o desenvolvimento de uma **audiência participativa** das mídias, bem como aflora a sensibilidade para uma audiência que, além de participativa, também comunica, também age, produz informação.

É o que Knaul e Sartori (2014, p. 114) denominam de contribuições de ecossistemas comunicativos no reconhecimento de novas sensibilidades, de novas percepções a partir de práticas educacionais na escola:

No ambiente escolar se conjecturam todas as mediações adquiridas pelos educandos sobre o conteúdo midiático. E nesse momento a escola torna-se mediadora de significados, gerando momentos de socializações e de trocas de experiências, que precisam ser constantes entre educador/educando, educando/educando e educador/educador, com intuito de transformar estas experiências vividas em conhecimento.

Desse modo, os ecossistemas comunicativos da cultura midiática – TV, rádio, redes sociais, revistas, jornais –, inseridos na educação, por meio de práticas educacionais, geram novos (singulares e irrepetíveis) ecossistemas de comunicação, agora com a natureza de aprendizagem, em prol da formação de uma **audiência**, para as mídias, **participativa**, cidadã e consciente: pilar dos escritos de Paulo Freire.

4.3 Aproximações educacionais entre Paulo Freire e Bakhtin sobre o ato de ler

O que significa ser um cidadão crítico? Qual o papel do ser consciente para o desenvolvimento humano? Questões, demasiadamente, complexas. No entanto, podemos provocar uma discussão partindo do escrito por Paulo Freire no texto **Educação e Conscientização** tendo como base o proferido, em 1961, pelo filósofo e tradutor brasileiro, Álvaro Vieira Pinto: “[...] a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (FREIRE, 2011a, p. 138).

Segundo Freire (2011a), a consciência crítica só é ativada quando as compreensões sobre os fatos do mundo são feitas no mundo. Em outros termos, não é possível exercer uma consciência crítica se não “mergulhar” na realidade social e nas suas determinações, isto é, não desprezar os fatores espaciais e

temporais que compõem as realidades heterogêneas da existência empírica, prática, experiencial.

Na visão de Freire (1989), para desenvolver a consciência crítica, é preciso ler. E ler a leitura da palavra e a leitura do mundo.

A compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 15).

Chartier (2014) inicia seu texto **Ler a leitura** comentando a distinção estabelecida por Freire sobre os sentidos da palavra ler: um literal, em que ler é ler fonemas, letras, palavras, livros, tem sentido de alfabetização; e outro metafórico, em que ler é, antes da leitura da palavra escrita, ler o mundo, os gestos, as emoções, as valorações.

Para Chartier (2014, p. 21), com quem concordamos veementemente e sob com quem fomos influenciados nas análises empreendidas nesta tese, ler a leitura é, de modo específico, compreender as relações entre esses dois sentidos da palavra ler, “[...] considerando, por um lado, a especificidade da leitura dos livros [...] e, por outro lado, os processos que organizam, segundo lógicas muito diferentes, a compreensão imediata do mundo ou das experiências da existência”. O autor ainda salienta que na leitura da palavra deve se evitar o perigo da noção de que a leitura só funciona se governada, excessivamente, pelas regras da decifração de textos.

Nessas condições, para desenvolver a leitura, na perspectiva da *palavramundo*, termo cunhado por Freire (1989), é preciso investir num sistema educacional pautado no método ativo, dialogal, participante. Logo, ensinar, à luz dessa perspectiva, não significa transferir conhecimento, mas, construir conhecimentos pela consciência do diálogo, do inacabamento, da curiosidade, da criticidade (FREIRE, 2011a).

Assim, ensinar exige comprometimento, generosidade. Em Freire (2011c), encontramos uma série de características que atravessam o ensinar: especificidade humana, segurança, competência profissional, engajamento. Exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige tomada de decisão,

saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, portanto, requer disponibilidade para o diálogo, reivindica querer bem aos educandos.

Essas características configuram a pedagogia da autonomia (FREIRE, 2011c), uma pedagogia que está voltada para a relação dialógica e para a tomada de decisões: posturas que assumem uma relação significativa com a Teoria Dialógica da Linguagem, sobretudo, no que atinge a concepção de leitura (compreensão responsável e responsiva) e de sujeito (**histórico-individual**).

No que diz respeito à leitura, Freire (2011c; 1989) assume que a prática de linguagem é imprescindível à comunicação social e saber ler é uma condição vital, centrando, nessa relação, seus maiores esforços sobre o papel da educação na formação do sujeito leitor. No que se refere à concepção de sujeito, para Paulo Freire, “[...] não seria possível refletir sobre educação sem refletir primeiramente sobre o homem. Assim, não será possível refletir sobre leitura sem antes pensar o sujeito dessa leitura” (BATISTA, 2007, p. 129).

Tanto para Freire (2011a; 2011c; 1989) quanto para Bakhtin (2010b), é preciso pensar a vida verbal sob uma perspectiva dialógica e olhar o sujeito sob uma amorosidade singular. É preciso educar amando (FREIRE, 2011a; 2011c), é preciso pensar/amar um indivíduo como único, irrepetível (BAKHTIN, 2010b). Ambos os pensadores estão engajados em um projeto que particulariza o eu sem abstraí-lo de sua relação com o outro.

Especificamente sobre o ato de ler, o pensador brasileiro Paulo Freire o define como “[...] parte essencial do sujeito que se comunica, que sente e tem necessidades de se relacionar para construir sua identidade e sua consciência ética e crítica sobre e com o mundo” (BATISTA, 2007, p. 130). Assim como em Bakhtin (2010b), encontramos a preocupação com a relação entre o homem e o mundo através do **Ser-evento**.

Sobre a Educomunicação, diante do apresentado, é nítido observarmos as contribuições e as relações dialógicas entre Freire e Bakhtin na construção desse campo enquanto prática formativa de intervenção social. O olhar para o **Ser-evento** de um sujeito **histórico-individual**, constituído por atos de compreensões responsáveis e responsivas, singulares e irrepetíveis, e o olhar, amoroso por natureza, para o sujeito que, pela educação e pelo desenvolvimento de uma consciência crítica, pode libertar-se da imobilidade, pode emancipar-se

intelectualmente, configuram, a nosso ver, o entrecruzamento contributivo desses estudiosos à Educomunicação.

Esse campo, em linha com a pedagogia libertadora de Paulo Freire e com a filosofia do ato responsável de Bakhtin (esta última, particularmente, acrescida na discussão desse capítulo pelos interesses desta pesquisa), preocupa-se, então, com as audiências das mídias sob uma abordagem participativa. Ele também preocupa-se com a produção de conteúdos, no espaço formativo, também de natureza engajada.

Como nossa geração de dados está mais atenta à audiência, a consideramos como participativa, dialógica e expressiva, convocando um termo usado por Kaplún (2014, p. 69, grifos do autor), para quem a leitura dos meios funciona como uma maneira pedagógica de valorizar a autoexpressão dos educandos: o aluno participante, “[...] ao romper essa cultura dilatada do silêncio que lhe foi imposta, passa a “dizer sua palavra” e a construir sua própria mensagem”. E acrescenta: “[...] nesse ato de produção expressiva se encontra consigo mesmo, adquire (ou recupera) autoestima e dá um salto qualitativo em seu processo de formação” (KAPLÚN, 2014, p. 69).

A esse ponto, ainda adicionamos: esse ato, no tocante à leitura, pode ser uma compreensão crítica, nas palavras de Freire, e uma compreensão responsável e responsiva, nas palavras de Bakhtin – eis o papel formativo da Educomunicação na geração de ecossistemas comunicativos de aprendizagens.

Para Lima e Oliveira (2013), Bakhtin contribui com a Educomunicação, ao refutar os modelos tradicionais de influência direta dos meios, considerando, para tanto, “[...] a capacidade do educador e do educando em se apropriar do conteúdo e da forma das mensagens veiculadas pela mídia, a partir de uma leitura crítica, extraíndo dela temas para discussão na sociedade” (p. 02); e Freire, por creditar ao professor e ao jornalista “[...] o poder de mudar politicamente a sociedade com seu conhecimento, e não apenas manter-se neutros diante da realidade” (p. 05).

Gostaríamos, também, de destacar que evidenciamos, tanto em Bakhtin, quanto em Freire, uma concepção de sujeito como um ser inacabado, mas em construção, em atualizações, em processos de aprendizagens: condições que aderem, significativamente, aos princípios postulados pelas mediações formativas da Educomunicação.

Diante do apresentado, encerramos esse tópico concordando com Geraldi (2003) que considera os riscos da aproximação de conceitos elaborados em tempos, espaços e condições históricas diferentes, como assim se situam os escritos de Freire e Bakhtin. É o encontro que não houve, como se intitula o texto de Geraldi (2003, p. 47): “Assim, nada mais justo que o encontro que não houve, e que se deseja delinear, apresente suas justificativas próprias para que a aproximação faça sentido no contexto em que ela se elabora”.

O encontro entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin pode ser estabelecido pela busca: do estudioso brasileiro, por questões relacionadas ao fenômeno da educação, e do estudioso russo, pelo trato dado à linguagem e às manifestações literárias. Segundo Geraldi (2003), os pensadores convergem/dialogam a partir de três teses co-enunciáveis: 1) a consciência é produto inacabado, de (re)elaboração constante; 2) o futuro é percebido como centro de gravidade das decisões do presente; e 3) o diálogo, forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra, ao mesmo tempo própria e alheia.

Ao propor o olhar que possibilita esse encontro, Geraldi (2003) compreende que sejam esses os ensinamentos principais de Freire e Bakhtin: a perspectiva da inconclusão humana e, pela consciência, pela educação, a partilha de um futuro menos desigual – por isso, a importância de ambos para os estudos sobre ética, estética, política e, conseqüentemente, sobre o ato de ler, o que justifica nossa decisão por aproximá-los na construção teórica desta tese.

4.4 A Educomunicação como uma prática de leitura dialógico-discursiva da mídia

O principal objetivo desse tópico trata da defesa da Educomunicação como uma prática discursiva. Consideramos que esse campo favorece estudos que se preocupam com a circulação de discursos através da produção de textos midiáticos, bem como o defendemos como uma prática que é constituída por discursos, pois assume e consolida-se por sua relação com/como discursos.

Soares (2011b, p. 25) demonstra essa constituição: o campo da Educomunicação está inaugurando um novo paradigma discursivo transversal e que “[...] estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social”.

Nesse sentido, o campo das mediações educomunicativas admite a interdiscursividade. Nas palavras de Soares (2011b, p. 25), a noção de interdiscursividade é definida do seguinte modo: “[...] é multivocal e o seu elemento estruturante é a polifonia. A alteridade é a dimensão constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou complementa-se”.

Ao definir a interdiscursividade inerente à consolidação da Educomunicação, o autor utiliza termos que dialogam com a Teoria Dialógica da Linguagem: multivocal, polifonia, alteridade e vozes. E isso se justifica por compreendermos esse campo como uma mediação social dialógica e discursiva por natureza, o que nos permite convocar um princípio do Círculo de Bakhtin de que onde há interação, especificamente, onde há mediação, há uma “ponte lançada” entre mim e os outros, há vivências discursivamente regadas por relações dialógicas.

Assim, a Educomunicação orienta-se por convergir com o modelo dialógico de mediação encontrado em Freire (2011c). Martín-Barbero (2014, p. 29, grifos do autor), no texto **Textura Dialógica da Comunicação**, pontua:

A porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para sua *estrutura dialógica*. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo*. É certo que, sempre que um homem fala, ele utiliza um código que partilha com outros, mas *de onde fala, com quem e para quê?*

A Educomunicação é, sem dúvida, uma prática discursiva e está atenta aos discursos circulados pela mídia, interessa-se por questionar e por responder, num exercício de leitura crítica, não apenas o que foi dito, mas, principalmente, o como foi dito, quem e quando disse, sob que/quais condições históricas disseram, a que vozes sociais se filiam.

Nessa textura dialógica, a busca pelas respostas – numa proposta de compreensão delas e não, unicamente, de identificação, pois ler criticamente não é uma identificação, mas uma compreensão – incide nos efeitos de sentidos que os enunciados proferidos pela mídia podem suscitar, que jogos de interesses estão sendo convocados.

Esses movimentos que olham criticamente o como é circulado pela mídia provoca o que já discutimos no tópico anterior: a **audiência participativa**. A

Educomunicação banha-se nesses movimentos, baseia-se nesse olhar para além do dito, do posto.

Concordamos com Lopes (2011) quando menciona que a mediação no processo de recepção, lido por nós como no processo de intervenção social educ comunicativa, é processual, estruturante e (re)configura a interação entre a audiência nos ecossistemas comunicativos dos meios, possibilitando, dessa forma, a construção de sentidos nessas interações.

Para a autora, é possível resumir essa construção de sentidos, metodologicamente, da seguinte forma: 1) a relação dos receptores com os meios de comunicação é mediatizada; 2) a recepção é um processo e não um momento; e 3) o significado de um Meio é negociado pelos receptores.

São essas razões que nos fazem compreender a Educomunicação como uma prática discursiva, como um ecossistema comunicativo que, ao tempo que questiona, que se interessa pelos discursos, também converge, gerencia e propaga discursos.

Essa condição de, discursivamente, construir sentidos, de, pela mediação processual, negociar significados, torna a Educomunicação um espaço de interação em que a comunicação passa a ser vista em relação direta com uma **audiência** adjetivada de **participativa**, configurando um modo dialógico de prática educ comunicativa. Dialógico sob duas vias: a de vivenciar o diálogo no encontro de homens que, mediatizados pelo mundo, o pronuncia, transformando-se e humanizando-se (FREIRE, 2011b) e a da concepção de que a interação na linguagem dá-se pelo exercício dialógico de compreender e de responder aos enunciados concretos, confrontando-os ideologicamente (BAKHTIN, 2010a).

É pensando na interpretação dos meios como uma prática de leitura dialógico-discursiva que chamamos as palavras de Baccega (2009, p. 21):

A interpretação do mundo em que vivemos, mundo em cuja construção dos meios de comunicação desempenha importante papel, é um dos desafios do campo. São os meios de comunicação que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para a discussão e, mais que isso, o ponto de vista do qual vamos ver as cenas escolhidas e compreender estes temas.

A colocação de Baccega (2009), a nosso ver, firma-se como de relevância primordial ao trabalho de construção de consciências críticas frente aos conteúdos

mediáticos. A interpretação pela compreensão do ponto de vista é um desafio para o campo da Educomunicação e é neste desafio que nos inserimos.

Defendemos que o ponto de vista precisa ser entendido pelo olhar da recepção, mas não qualquer recepção: uma **audiência participativa** voltada para o ser dialógico-discursivo diante das práticas contemporâneas de linguagem da cultura midiática, voltada para o **Ser-evento**.

Para discutirmos sobre a construção do ponto de vista, convidamos Cunha (2014, p. 13-14) que, partindo de concepções advindas de Bakhtin, Volóchinov, François e Grize, assume: a noção de ponto de vista e sua construção vinculam-se a “[...] da posição axiológica, da atitude valorativa. O simples fato de que eu comecei a falar sobre ele (objeto do discurso) já significa que eu assumi uma certa atitude em relação a ele”. Nesses termos, a própria noção de ponto de vista já congrega, em sua essência, a natureza emotivo-volitivo da linguagem.

De acordo com Cunha (2014), para Volóchinov, o ponto de vista está atrelado a julgamentos de valor, o que convoca uma concepção axiológica de discurso. Já para François, ainda segundo Cunha (2014, p. 15, grifos nossos), trata-se de uma noção incerta e não um conceito restrito, é uma motivação espacial que indica o lugar onde estou e dá conta do meu modo de perceber, sendo possível elaborar, dialogicamente, confrontações com outros pontos de vista: “[...] se existe PDV **[ponto de vista]** é porque há diferentes percepções e maneiras (de outros sujeitos) de se posicionar em relação a uma realidade comum”.

Diante do apresentado sobre ponto de vista, é possível depreender que pensar em leitura crítica da mídia significa estar inclinado para a consideração de pontos de vista, pois “[...] um discurso nunca é recebido como ele foi enunciado e os sentidos não podem ser estáveis. Todo discurso ganha novos sentidos na recepção, no tempo e no espaço” (CUNHA, 2015, p. 04).

Logo, a interrelação entre os discursos está ligada ao ponto de vista. Daí, a relevância de práticas educacionais voltadas à compreensão, pelos pontos de vista ideologicamente situados, dos enunciados postos em circulação pela mídia. Esse é um exercício de leitura que exige do leitor movimentos discursivos no processo de construção de sentidos, movimentos que os fazem refletir sobre a necessidade de questionarem o óbvio.

Na visão de Almeida (2013b, p. 51),

[...] as palavras não equivalem a uma noção única e não há uma relação palavra / coisa, como previram os filósofos antigos. Uma mesma expressão pode ser interpretada de diferentes modos de acordo com os gêneros de recepção. Uma palavra vai significar conforme o gênero e as condições de enunciação. Ocorre um fato que permite as múltiplas escolhas das palavras e as várias possibilidades de leituras, podendo-se, inclusive, estabelecer as diversas relações do texto com os outros textos já lidos.

Nesses termos, a leitura é um movimento dialógico-discursivo de percepção e de construção de pontos de vista. Tratando da relação entre dialogismo e construção de sentidos, Schaun (2002) menciona que é compromisso da Educomunicação mediar práticas de leituras pautadas nos sentidos dialógicos dos enunciados.

É sob esse prisma que situamos a mídia, especificamente a jornalística, como um campo da comunicação discursiva de criação ideológica e interditado por situações históricas que marcam e demarcam a ordem do possível, do cerceado em termos do uso e do funcionamento de materialidades discursivas em qualquer contexto de ação social de linguagem. A mídia jornalística, portanto, constitui-se um terreno fecundo para se exemplificar essa interdição.

Nas palavras de Cordeiro (2011, p. 12), o jornalismo “[...] ao divulgar conteúdos seleciona os mais importantes, atribui prestígios a alguns, desqualifica outros”. É, nesse contexto, que situamos a mídia com a cobertura jornalística. Comungamos com Dimenstein (1990, p. 18, grifos nossos) quando afirma, de modo categórico, que “[...] a informação é uma arma na guerra da sobrevivência **[midiática]**. Quem sabe mais pode mais. Ou perde menos. Quem ilude mais também ganha mais – pelo menos temporariamente”.

Isso ocorre porque não existe informação pura, neutra, mas informações construídas a partir de lugares axiológicos, ou seja, de pontos de vista ideológicos. Logo, estudar/ler, educativamente, o discurso da mídia jornalística consiste em reconhecer as formas de representação dos eventos midiáticos, no intento de compreender como se dá a construção dos posicionamentos ideológicos (CUNHA, 2012).

Nesses termos, no discurso jornalístico, os seus produtores, ao transformarem os acontecimentos em fatos de mídia, definem o que se torna parte da discussão pública, como vimos no texto **A fábula dos três repórteres**. Essa construção possibilita aos enunciadores midiáticos atualizarem os sentidos das

palavras, ratificar imagens, sobrepor outras, comunicar distintas axiologias, acentuar valores e pontos de vista (CORDEIRO, 2011).

Por outro lado, dialogamos com Vizeu e Silva (2016, p. 04), para quem “[...] o conhecimento produzido pelo jornalismo é de fundamental importância para a sociedade”. De fato, os meios de comunicação viabilizam, dão suporte, permitem, simbolicamente, a produção de conteúdos que se constituem, ou podem se constituir, compreensíveis à sociedade, necessários, inclusive, à formação dessa sociedade.

Afinal, como ler criticamente a mídia jornalística?

Não estamos aqui pregando fórmulas ou receitas. Não. Definitivamente, não. Acreditamos que uma aproximação de práticas de leituras críticas da mídia, e da vida como um todo, esteja no entremeio do reconhecimento da mídia como de fundamental importância para a sociedade, exercendo, para tanto, uma função pedagógica, e entre o reconhecimento de que, ao comunicar, a mídia convoca ideologias, enquadramentos editados por forças discursivas historicamente situadas.

Pesar esses “dois lados da moeda” é uma estratégia, é característica de uma **audiência participativa**. Comparar as informações de diferentes meios, questioná-las, tomar atitudes de reflexão são atos que alumiam a discussão empreendida nesse capítulo sobre a Educomunicação.

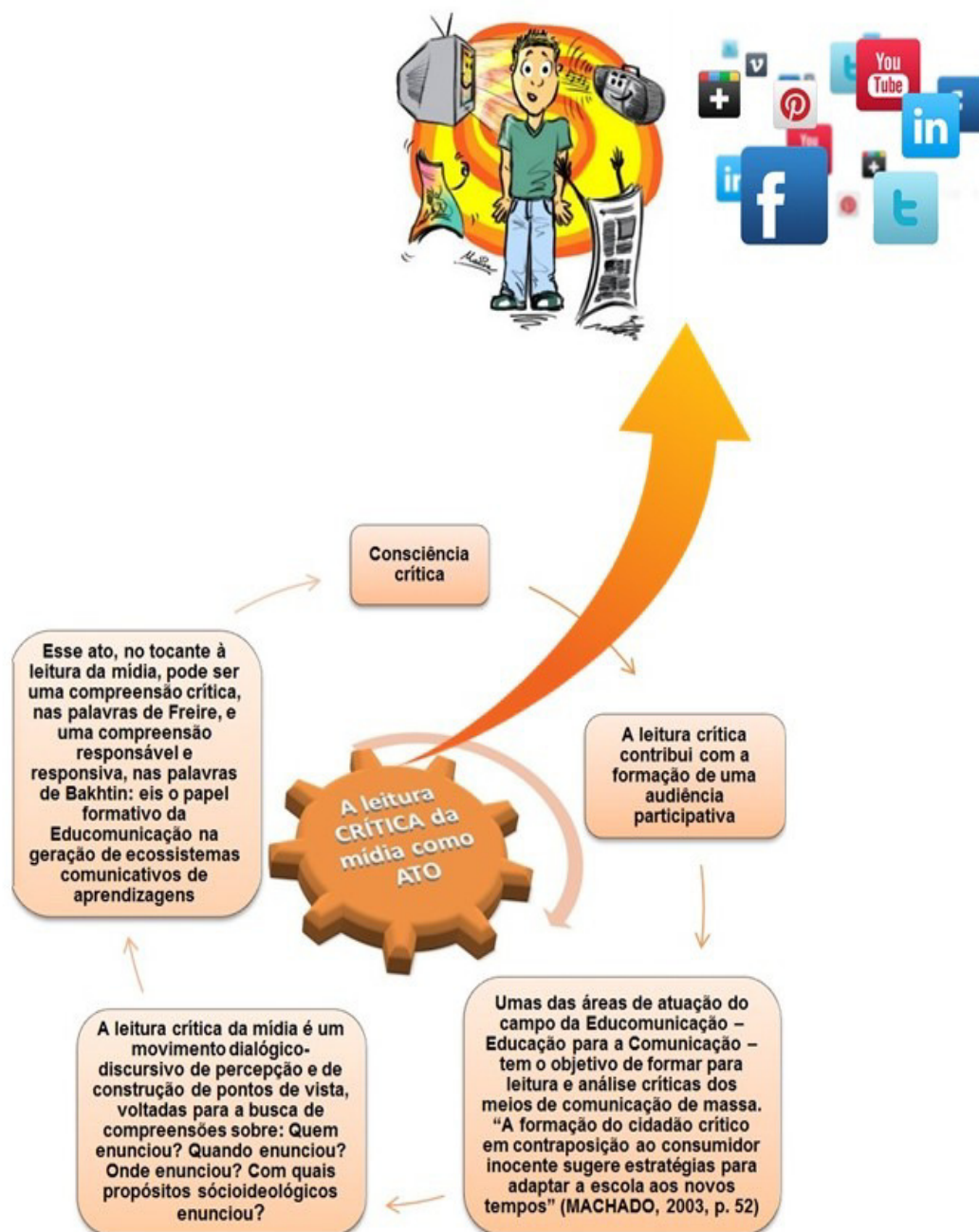
Defendemos que ler, educativamente, é um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas. Ponderar sobre os pontos de vista circulados pelos veículos de comunicação das mais variadas editorias engendra a construção, enquanto leitor, de pontos de vista, isto é, favorece, ao educando, inserido em projetos desse campo, a oportunidade educativa de (re)conhecer os pontos de vista dos outros, como também, construir os seus, expandir: tese por nós empreendida nessa investigação.

São convenientes as palavras de Sobral (2017, p. 01):

A leitura que eu chamo de crítica é não acreditar em tudo que se lê, achar que a leitura imediata já resolveu o problema e fez perceber tudo. É não pensar que qualquer instância que fale é verdadeira em si, pensar que ela não tem nenhum ponto de vista. Todo mundo tem uma opinião, inclusive a pessoa que está lendo. E isso não é uma coisa ruim. O erro começa quando o ponto de vista começa a ser escondido. A leitura crítica é uma leitura desconfiada, é não acreditar naquilo que se está vendo imediatamente, mas tentar verificar o contexto, os elementos mais amplos, com quem aquele discurso está conversando.

Podemos sintetizar o que nos foi apresentado por Sobral (2017) e o que foi discutido ao longo desse capítulo sobre a Educomunicação³⁴ na observação da **Figura 04 – A leitura educ comunicativa da mídia como ato dialógico-discursivo.**

FIGURA 04 – A leitura educ comunicativa da mídia como ato dialógico-discursivo



Fonte: Produzida pelo pesquisador

³⁴ Para maiores aprofundamentos sobre a Educomunicação, sugerimos as leituras de Azevêdo (2005), Citelli (2017; 2006), Gaia (2001), Guareschi e Biz (2005), Lago e Viana (2015), Machado, Soares e Rosa (2016), Moura e Oliveira (2014), Rosa, Soares e Machado (2016), Setton (2010), Silva (2017), Soares, Viana e Xavier (2017), Viana, Rosa e Machado (2016), dentre outras que a literatura oferece e que não foram citadas nesta tese.

Portanto, a leitura dialógico-discursiva da mídia aproxima-se dos interesses da Educomunicação de, pela leitura, promover a consciência crítica. Nossa intervenção educacional, metodologicamente, pautou-se nesses interesses e nas contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, como veremos, a seguir, no **Capítulo 5 – O trilhar metodológico: a pesquisa-ação em foco**.

No entanto, antes de adentrarmos nas discussões metodológicas da pesquisa, apresentamos um quadro que reúne os principais conceitos teóricos trabalhados nesta tese. O quadro funciona, didaticamente, como uma possibilidade de visão panorâmica sobre como lemos e defendemos tais conceitos.

QUADRO 03 – Visão panorâmica dos principais conceitos mobilizados na pesquisa

CONCEITOS	COMPREENSÕES
Linguagem	Extrapolar o entendimento de um instrumento de comunicação codificado, sistemático. Trata-se de um circuito de entrecruzamento de materiais simbólicos (língua, gestos, tons) que oportunizam a produção de sentidos.
Língua	Não pode ser compreendida, unicamente, como um produto sem vida, estanque, como um sistema autônomo, homogêneo e fechado, mas banhado pelo fluxo histórico e contínuo de indivíduos socialmente organizados.
Interação	Vida social da linguagem em diferentes campos da comunicação discursiva. Concepção de linguagem voltada para as práticas sociais.
Dialogismo	Relações entre enunciados concretos, verbais e não verbais, como parte constitutiva do exercício de compreender e de responder em eventos específicos de comunicação social, convocando sentidos, revivendo, de forma renovada, experiências de linguagens localizadas no tempo e no espaço.
Texto	Realidade imediata e única fonte de onde podem emergir processos de relações dialógicas. O texto é compreendido como enunciado, isto é, voltado para vida verboideológica da linguagem.
Discurso	Evidencia-se quando as práticas sociais de linguagem assumem, ideologicamente e historicamente, relações dialógicas baseadas nas vivências culturais em campos de comunicação.

Signo ideológico	Vida verboideológica da linguagem. Palavra ideológica. Patrimônio cultural, ético, moral e ideológico. O signo ideológico é formado por axiologias refletidas e refratadas no e pelo social.
Ser-evento	Convoca a noção de sujeito situado, indivíduo, único, imerso no viver-agir eventivo.
Leitura	Ato de compreensões responsáveis e responsivas. Gestos de compreensão. Pontos de vista. Apreciações.
Leitor	Sujeito de linguagem. Ser-evento constituído por vivências no mundo da cultura (conteúdo-sentido) e no mundo da vida (histórico-individual). Sujeito que efetua práticas leitoras responsáveis e responsivas, o que corresponde à concepção de linguagem como interação. Sujeito crítico-responsivo.
Educomunicação	Campo de intervenção social que se encontra em franco desenvolvimento e que objetiva oferecer a formação de uma recepção participante para as mídias, bem como a gestão dialógica de ecossistemas comunicacionais. A Educomunicação atua em diferentes espaços de educação: formal, não-formal e informal. Ela funciona com o intento de formar para a cidadania, de colaborar com a formação crítica/consciente, através de uma mídia que educa (ou que se presta a) e de uma educação que informa.
Leitura crítica da mídia	Ler as mídias e os diferentes ecossistemas comunicativos, como um ato de compreensões responsáveis e responsivas, é, sempre, investir no posicionamento crítico, na leitura não linear, mas na que desconfia das evidências, na que põe em crise o óbvio. É uma tomada de posição, um ato, <i>postupok</i> . É um ato efetivado nos parâmetros do que defendemos como leituras dialógico-discursivas.
Educomunicação como prática de leitura dialógico-discursiva da mídia	Assume a compreensão do conceito de leitura crítica da mídia. A leitura educacional é um movimento dialógico-discursivo de percepção e de construção de pontos de vista: dialógico, por confrontar enunciados, e discursivo, por compreender que as mídias, sobretudo, a jornalística, filiam-se às criações ideológicas.

Fonte: Produzido pelo pesquisador

Segue, nesse momento, o capítulo que narrará o percurso metodológico da pesquisa.

5 O TRILHAR METODOLÓGICO: A PESQUISA-AÇÃO EM FOCO

O objeto das ciências humanas é o *ser expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida. (BAKHTIN, 2017, p. 59, grifos do autor).

O presente capítulo encarrega-se de situar as questões metodológicas que gerenciaram a construção educomunicativa dos dados analíticos desta tese. Assim, sua relevância insere-se no sentido de apresentar a pesquisa-ação como uma tipologia de direcionamento científico que responde aos interesses de investigações em Linguística e em Educomunicação.

Desse modo, o texto está organizado em cinco tópicos: no primeiro, apresentamos uma abordagem sobre a linguagem no âmbito das Ciências Humanas; no segundo, tratamos da vinculação desta tese à tipologia de pesquisa-ação; no terceiro, destacamos a geração dos dados da pesquisa, caracterizando o espaço escolar e os alunos envolvidos. Os procedimentos para a geração dos dados figuram o quarto tópico, em que apresentamos uma discussão sobre os questionários aplicados, o Plano Didático Dialógico-Discursivo (PD₃) e as vivências educomunicativas construídas no campo de intervenção social; e, no quinto e último tópico, situamos as categorias de análise.

5.1 A abordagem da linguagem no âmbito das Ciências Humanas

Partimos do princípio de que, em Ciências Humanas, o objetivo de investigação é o homem. Segundo Bakhtin (2017), um ser expressivo e falante. E essa expressão se dá em diferentes situações de interação: interação do homem com o homem, com o tempo, com o espaço, com a natureza, com a tecnologia, com a língua(gem).

É pensando especificamente na relação entre o homem e a linguagem que desenvolveremos nossa discussão a partir desse momento. Para tanto, definimos essa relação como, genuinamente, complexa, heterogênea por excelência. Isso porque, pensar sobre homem e linguagem corresponde a pensar em vida: elemento

que, por sua natureza heterogênea, escapa, não consegue oferecer à ciência resultados precisos como os obtidos em áreas exatas, através de experimentos laboratoriais.

Portanto, em Ciências Humanas, nada é absoluto. Todavia, é possível se fazer ciência com a natureza heterogênea de seus dados. Assim, as pesquisas nessa área do conhecimento não estão voltadas para busca de respostas definitivas, para a resolução prática de problemas. O que ela reclama é um saber relativamente estável, contingente, frequencial, no entanto, não definitivamente preciso.

É o que nos apresenta a epígrafe desse capítulo: o conhecimento em Ciências Humanas não oferece garantias, mas questionamentos, observações, reflexões sobre a importância prática de seus saberes para a nossa vida, seja pela perspectiva da vida pessoal, seja, principalmente, pela perspectiva da vida social.

No sentido de situarmos a linguagem e as Ciências Humanas, convocamos Volóchinov (2017, p. 143-144):

Qual é o objeto da filosofia da linguagem? Onde podemos encontrá-lo? Qual é a sua realidade concreta e material? Qual é a metodologia da sua abordagem? [...] o que é a linguagem, o que é a palavra? É claro que não se trata de uma definição mais ou menos acabada desses conceitos fundamentais. Tal definição pode ser dada no fim e não no início do trabalho (se é que uma definição científica em geral pode ser acabada). No início da pesquisa não se pode construir uma definição, apenas indicações metodológicas: é preciso, antes de mais nada, apalpar o objetivo real da pesquisa, destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites. No início da pesquisa, o instrumento de busca consiste nem tanto no pensamento que cria fórmulas e definições quanto em olhos e mãos que tentam apalpar a existência real de um objeto. Entretanto, justamente no nosso caso os olhos e as mãos estão em uma situação difícil: os olhos nada veem e as mãos não têm nada para apalpar. Talvez o ouvido esteja numa situação melhor, pois tende a ouvir a palavra, ouvir a língua.

O que nos comunica as palavras de Volóchinov (2017)? O terreno complexo que habita o universo da filosofia da linguagem e das Ciências Humanas. Um universo cuja realidade é inacabada, “hemorrágica” por natureza, transfronteiriça, que traz às Ciências Humanas uma condição que não se prende a fórmulas, a testagens. Com essa afirmação, não propositamos desconsiderar a existência de métodos, de procedimentos nas Ciências Humanas. De fato, eles existem. Contudo, procedimentos, métodos não fechados, não endógenos, mas direcionados ao plural, ao contextual.

Um verbo que nos chamou a atenção nas palavras do autor foi apalpar. Apalpar, segundo Ferreira (2010), significa tocar com as mãos para perceber pelo sentido tátil. Logo, as pesquisas na área convocam os pesquisadores a apaixonarem-se, a envolverem-se, com reflexões que contribuam cientificamente em função de “descobertas” efetivas sobre a linguagem em contextos de uso. No entanto, para além de tocar a palavra, é preciso ouvi-la, ouvir a língua, ouvir a linguagem. No intuito de observar o fenômeno da língua, em conformidade com Volóchinov (2017, p. 145), é indispensável colocar os sujeitos (falante e ouvinte), bem como o próprio som, no ambiente social, no seu contexto de atuação discursiva, uma vez que “[...] é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico”.

Dessa maneira, um dos pilares das Ciências Humanas é a sua vinculação às situações contextuais de usos, no caso da nossa investigação, usos da linguagem. Portanto, reconhecer a situação social dos contextos expõe essa área do conhecimento científico ao eventivo, ao singular, ao irrepetível, às condições discursivas.

Assim, o objeto de investigação nas Ciências Humanas não é dado. Porém, construído. Concordamos com Amorim (2016, p. 19) quando afirma que “[...] o fato de ser uma construção não a torna menos necessária, pois, sem ela, seria impossível objetar ou refutar o enunciado”. Tal fato é o que faz, ou deveria fazer, essa área do conhecimento científico investir em pesquisas que convidam os sujeitos implicados, desprovidos de preconceitos e não pautados, unicamente, em métodos fechados, pré-definidos, a inserirem-se em campos de práticas de linguagem para fomentarem empreendimentos científicos propiciadores de saberes que buscam desenvolver as condições de interação humana, por exemplo, via uso da língua.

Para Bakhtin (2017, p. 58), ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre também permanece para si: “[...] aqui o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração”, isto é, do envolver-se com a construção do conhecimento voltado para o singular e o irrepetível do **Ser-evento**, da situação contextual.

Bakhtin (2017) menciona que esse exercício, no âmbito da metodologia das Ciências Humanas, precisa ser realizado na complexidade do ato de ouvir a

linguagem pela penetração no outro (fusão com ele) e pela manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que proporciona o excedente de visão, de conhecimento: eis o papel do pesquisador em Ciências Humanas.

Trata-se da configuração dialógica da compreensão a partir de quatro movimentos, conforme sinaliza Bakhtin (2017): 1) da percepção psicofisiológica do signo físico; 2) do seu reconhecimento como significado geral na língua; 3) da compreensão de seu significado em determinado contexto; e 4) da compreensão ativo-dialógica como elemento valorativo.

É sob esse prisma que destacamos a abordagem da linguagem para as Ciências Humanas. Uma abordagem que, cientificamente, volta-se para compreensões dialógico-discursivas de práticas sociais de sujeitos expressivos e falantes. Nesses termos, sendo a linguagem um objeto de estudo, seu tratamento, apesar de atravessado pelo discurso/trabalho científico embebido de métodos, técnicas, instrumentos, requer um olhar analítico não fechado, mas envolto em reflexões dialógicas sobre a vida verbal em contextos de atuação discursiva, como assim insere-se a geração de dados da presente investigação.

5.2 A natureza tipológica da pesquisa

Sobre a filiação tipológica deste trabalho científico, a definimos como vinculada à pesquisa-ação. De acordo com Severino (2007, p. 120),

[...] a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que se configura como uma intervenção junto a um determinado grupo social, aproximando-se, profundamente, à natureza da Educomunicação, como apresentado no capítulo anterior.

Essa tipologia de pesquisa visa compreender e explicar a práxis de grupos sociais por ela estudada, objetivando contribuir com o desenvolvimento humano e social desses grupos. Logo, reivindica efetiva participação do pesquisador junto ao espaço e aos sujeitos implicados no campo de intervenção.

Para Oliveira (2010), esse tipo de pesquisa exige o compromisso do pesquisador com a comunidade pesquisada. Nesse sentido, o pesquisador assume um papel de participante que organiza um plano de ação, intervém, observa e reflete sobre a ação: posicionamento que justifica a formulação de uma categoria de análise nesta tese em que, a partir de observações, convocamos nosso olhar reflexivo, na condição de pesquisador, para a ação interventiva realizada, como veremos adiante.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social e reúne como principais aspectos: a) ampla e explícita interação entre pesquisador e pesquisados; b) derivada dessa interação, surge a ordem de prioridades a serem desenvolvidas na intervenção; c) o objeto é constituído pela situação social envolvida; d) o seu objetivo consiste em esclarecer questões; e) no processo, há um acompanhamento nas decisões a serem tomadas; e f) pretende aumentar o conhecimento do pesquisador e o “nível de consciência” das pessoas ou dos grupos sociais implicados. Além dos demais, esse último aspecto assemelha-se, de maneira significativa, aos propósitos da Educomunicação.

O autor demonstra que há na pesquisa-ação, de modo particular, uma função política que está, valorativamente, inserida numa prática de transformação social dos envolvidos com a intervenção, ratificando o compromisso que essa tipologia exerce junto às comunidades em que atua.

A função política da pesquisa-ação é, frequentemente, pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares. O principal objetivo da pesquisa-ação não é apenas o entrosamento da pesquisa e da ação, pois tal entrosamento existe em muitas pesquisas convencionais a serviço dos grupos dominantes na vida econômica e política. A principal questão é a seguinte: “[...] como a pesquisa [...] poderia tornar-se útil à ação de simples cidadãos, organizações militares, populações desfavorecidas e exploradas?” (THIOLLENT, 2011, p. 54).

O que nos convém explorar dessa citação é o caráter político de formação associado à pesquisa-ação no tocante a tornar-se útil, emancipatória, aos sujeitos implicados no processo. Nesse sentido, destacamos, ainda conforme Thiollent (2011), que o entrosamento entre os envolvidos configura-se como uma proposta de interação social comprometida, preocupada, com a ação formativa de sujeitos, visando o amadurecimento das consciências. Logo, uma ação que se aproxima,

consideravelmente, da perspectiva de ato responsável e responsivo apresentada no terceiro capítulo desta tese. Afirmamos, então, que a escolha por esse tipo de pesquisa científica para a nossa geração de dados deveu-se a essa consciência formativa e engajadora de construção de conhecimentos.

Em relação ao tratamento oferecido aos dados desta pesquisa, assumimos uma abordagem qualitativa, caracterizada como uma possibilidade de explicar, com profundidade, os significados obtidos/gerados através dos procedimentos metodológicos, propositando descrever a complexidade de problemas na busca por sua compreensão, considerando, para tanto, os contextos e as suas subjetividades (OLIVEIRA, 2010).

Por meio da abordagem qualitativa, buscamos a compreensão dos fenômenos pela descrição e interpretação dos dados. Concordamos com Teixeira (2012, p. 140) quando esclarece que, na abordagem qualitativa, “[...] o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos autores sociais e suas práticas em matérias-primas dessa abordagem”. Nessas condições, segundo a autora, é o nível dos significados, das crenças e dos valores, das atitudes, que expressa, pela linguagem comum e na vida cotidiana, os interesses da abordagem qualitativa.

Portanto, compreendemos a abordagem qualitativa como uma prática válida e importante à construção de estudos interpretativos sobre a vida social e, nesse sentido, conforme Chizzotti (2006), os pesquisadores qualitativos reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada a métodos puramente aplicacionistas de técnicas de análise e de descrição.

Especificamente sobre as ciências sociais, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que, a partir do século XX, foram desenvolvidas duas vertentes: a primeira diz respeito à tradição lógico-empirista, denominada de paradigma positivista, e a segunda vertente refere-se à tradição interpretativista ou hermenêutica, conhecida, por sua vez, como paradigma interpretativista (base que sustenta a nossa linha de abordagem dos dados desta pesquisa).

É preciso, também, destacarmos que nos baseamos, na análise dos dados, pelo método indutivo, em que as discussões empreendidas foram do particular, do contextual, para o geral: “[...] uma ferramenta que conduz o pesquisador(a) a observar a realidade para fazer seus experimentos e tirar suas conclusões” (OLIVEIRA, 2010, p. 50-51).

Dessa forma, a abordagem qualitativa, o paradigma interpretativista e o método indutivo no tratamento aos dados gerados associam-se aos propósitos assumidos pela pesquisa-ação que, ainda, pode ser definida por suas características de ser situacional (GIL, 2010) e pela predominância de um forte envolvimento dos interessados no estudo, pela intenção declarada de intervir na realidade para mudá-la e por seu caráter interdisciplinar (LUDWIG, 2009).

5.3 A geração dos dados da pesquisa

A geração de dados dessa pesquisa originou-se das atividades do Projeto de Extensão **Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio**: projeto vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da Universidade Federal de Campina Grande, na cota de 2014.

O projeto consistia na leitura de matérias jornalísticas, hospedadas em um blog pedagógico criado para esse fim e intitulado **Leituras da mídia política: você faz?**³⁵ Os principais dados do projeto podem ser vistos no APÊNDICE B – Plano Didático Dialógico-Discursivo (PD₃).

Do ponto de vista temporal, a intervenção ocorreu em 12 encontros presenciais, com duração média de 02 horas cada, durante os meses setembro, outubro e novembro de 2014. Esse tempo justifica-se por corresponder ao período de “efervescência” da cobertura jornalística em função das campanhas político-partidárias para as Eleições 2014.

5.3.1 Caracterização do espaço escolar

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada à Rua Fernandes Vieira, S/Nº, Bairro José Pinheiro, Campina Grande – PB, C.E.P.: 58.407-490, CNPJ nº 01394454/0001-57, atua nas modalidades de ensino: Fundamental II, Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Médio Inovador e Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A instituição de ensino funciona regularmente em horário integral (manhã e tarde) e durante a noite (com a Educação de Jovens e Adultos). É mantida com

³⁵ O seu endereço eletrônico pode ser encontrado em <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>> Acesso em 31/05/2018.

financiamentos oriundos do Governo do Estado da Paraíba, bem como através de convênios provenientes do Ministério da Educação do Governo Federal.

Seu nome deriva-se de uma homenagem póstuma a senhora Francisca Bandeira da Cunha, batizada, não oficialmente, no compartimento da Borborema, região de Campina Grande, como Dona Nenzinha. Essa senhora, segundo o texto do Projeto Político Pedagógico da escola contido no próprio estabelecimento de ensino, apesar de sua fragilidade e condições financeiras, conseguiu criar e educar seus 10 filhos: seis homens e quatro mulheres. Essa prole, entre filhos e netos, destaca-se, profissionalmente, na seara da política local/nacional e dos campos empresarial, jurídico e social.

A instituição de ensino foi inaugurada no ano de 1994, quando o então governador Ronaldo Cunha Lima, filho de Dona Nenzinha, fundou o referido espaço escolar através do Decreto Nº 16.077, de 26/01/1994, e publicado, em 27/01/1994, no Diário Oficial do Estado.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima atende ao tradicional bairro da zona leste de Campina Grande – PB, José Pinheiro, conhecido por ser um setor residencial, comercial e industrial. Do ponto de vista social, o bairro possui algumas zonas carentes.

Ainda de acordo com o texto do Projeto Político Pedagógico, o objetivo da escola consiste em atender a curto, médio e longo prazos as diversidades da comunidade escolar, estabelecendo metas, estratégias de ações coerentes com a realidade, combatendo a evasão e a repetência e proporcionando aos educandos uma educação de qualidade, reunindo, para tanto, todos os sujeitos envolvidos (gestores, funcionários, professores, alunos e sociedade em geral).

A escola conta com uma gestão democrática, sendo seus membros eleitos pela comunidade escolar através do voto, o que confere à comunidade a condição de agente participante de todo o processo gerencial das atividades administrativas, pedagógicas e sociais do estabelecimento de ensino.

No que concerne à infraestrutura, segundo o Censo/2016³⁶, a escola Nenzinha Cunha Lima conta com alimentação para os alunos servida diariamente, água filtrada, redes de energia elétrica, água e esgoto, captação de lixo destinado à coleta periódica e acesso à Internet.

³⁶ Disponível em <<http://www.escol.as/85180-nenzinha-cunha-lima>> Acesso em 12/09/2017.

No que se refere aos equipamentos, possui computadores administrativos, computadores para alunos, TV, DVD, retroprojektor e impressora. Em se tratando das dependências físicas, contém 20 salas de aula, 43 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática (espaço físico em que a nossa intervenção educacional foi desenvolvida com, aproximadamente, 10 máquinas funcionando), laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca e banheiros no interior do prédio.

A escolha pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima para o desenvolvimento da intervenção educacional deveu-se ao fato de o laboratório de informática estar, à época, funcionando e conectado à rede mundial de computadores. Outra escola também foi consultada. Todavia, a direção não acolheu a proposta do projeto e alegou problemas técnicos no laboratório, o que inviabilizava a extensão: esse dado será recuperado na última categoria de análise desta tese.

5.3.2 Os alunos envolvidos na pesquisa

O número estimado de alunos contido no texto do Projeto de Extensão **Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio** foi de 40. No entanto, a turma do 2º ano do Ensino Médio em que a intervenção foi realizada era composta por 16 alunos, sendo 11 alunos do sexo masculino e 05 do sexo feminino, conforme dados obtidos pelo APÊNDICE A – Questionário Sociocultural. A escolha pelo 2º ano ocorreu pelo fato de ser a série intermediária do Ensino Médio.

Em se tratando da faixa etária dos alunos, destacamos que variou entre 16 e 18 anos, sendo as ocorrências: 04 alunos com 16 anos completos, 09 alunos com 17 e 03 alunos com 18 anos completos.

Os 16 alunos que responderam ao questionário afirmaram estar cursando o Ensino Médio apenas em escola pública e, sobre o Ensino Fundamental, apenas um mencionou ter estudado maior parte em escola pública, afirmando ter cursado o primeiro ano em escola particular. Os demais, apenas, em escolas financiadas pelo governo.

Todos os alunos afirmaram ter experiências com práticas de linguagem via Internet, como pesquisas escolares e acesso às redes sociais. Sobre a frequência de acesso a sites de conteúdos jornalísticos, 10 responderam quase nunca (mais de

60% dos alunos envolvidos na intervenção), 04 informaram três vezes por semana, 01 só nos finais de semana e 01 todos os dias.

Esses dados motivaram, ainda mais, a implementação do projeto junto a esse público, principalmente quando alinhamos essa realidade de alunos que quase nunca acessam conteúdos jornalísticos na web aos interesses da Educomunicação de promover a oportunidade de **conscientização crítica**.

Uma discussão mais aprofundada sobre os dados do perfil sociocultural dos alunos envolvidos, as práticas de leituras demonstradas e as concepções de leitura, bem como de escrita, (ver APÊNDICE A), pode ser encontrada em Xavier, Almeida e Bezerra (2017b). Especificamente sobre as concepções de leitura, as elegemos como uma categoria de análise que será apresentada no **Capítulo 7 – Impactos da pesquisa-ação (Parte II): leituras dos alunos e do professor-pesquisador sobre a experiência educomunicativa vivenciada**.

5.4 Os procedimentos para a geração dos dados da pesquisa

Nesse tópico, apresentaremos, descritivamente, os procedimentos metodológicos convocados para a geração de dados da pesquisa, em conformidade com a questão-problema e com os objetivos assumidos para essa investigação.

Já que mencionamos a questão-problema e os objetivos, é oportuno destacarmos que, embora os dados dessa pesquisa tenham sido gerados em uma atividade acadêmica oriunda de um projeto de extensão, o tratamento oferecido aos dados, na tese, amplia a discussão apresentada no relatório entregue, no início de 2015, junto ao PROBEX/UFCG. Essa ressalva é necessária para não confundirmos os objetivos de um trabalho de extensão com um trabalho de pesquisa, como assim insere-se esta tese de doutorado. Daí, as diferenças estabelecidas entre os objetivos expressos na **Introdução** e os apresentados no APÊNDICE B.

A geração de dados ocorreu com procedimentos de pesquisas que subsidiam a abordagem qualitativa e, para tanto, reivindicou a elaboração de questionários e de um Plano Didático Dialógico-Discursivo (PD₃), bem como a criação do blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, como mostraremos adiante. Durante a intervenção, também produzimos um diário de campo em que registrávamos, reflexivamente, o andamento das atividades. No entanto, o diário não se configura, nesta tese, como um procedimento de geração de dados.

5.4.1 Os questionários

O questionário é uma técnica que funciona para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador necessite para atender seus objetivos de investigação (OLIVEIRA, 2010). Assim, o objetivo da utilização de questionário, na presente pesquisa, recai na possibilidade de explicitar as características do(s) sujeito(s) pesquisado(s).

Essa técnica pode ser constituída por questões abertas, questões fechadas e por questões abertas e fechadas. Pode ser aplicado diretamente pelo pesquisador ou pela colaboração de uma pessoa neutra.

Concordamos com Moreira e Caleffe (2008) quando assinalam que uma das características de pesquisas vinculadas à abordagem qualitativa mostra-se pela oportunidade de explorar, em suas análises, características dos indivíduos e dos cenários por eles ocupados, através da observação e da descrição de dados.

No sentido de conhecermos as características dos indivíduos que compunham o nosso campo de intervenção é que investimos na técnica do questionário.

Essa técnica apareceu em dois momentos da geração de dados. No dia **10/09/2014**, quando tivemos o primeiro contato com os alunos da turma, e no dia **26/11/2014**, último encontro. Na primeira situação, o objetivo era conhecer características socioculturais dos alunos, como idade, conhecimentos na área de informática, práticas de leituras de textos jornalísticos e concepções de leitura, de mídia, de gêneros discursivos, dentre outras questões, como é possível verificar no APÊNDICE A.

Na segunda situação, o interesse era sondar a avaliação que os alunos tiveram com a participação/as vivências no Projeto de Extensão **Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio** que, naquela ocasião, encerrava-se. Questionamos sobre as concepções de mídia, de leitura, da relação entre mídia e política, dentre outras questões (ver APÊNDICE C).

A intenção metodológica do uso desses questionários no início e no fim do projeto incidiu no procedimento de triangulação das concepções de leitura demonstradas pelos alunos antes e depois da participação na intervenção, o que gerou uma das categorias de análise apresentada no **Capítulo 7 – Impactos da**

pesquisa-ação (Parte II): leituras dos alunos e do professor-pesquisador sobre a experiência educ comunicativa vivenciada.

Sobre a aplicação dos questionários, é válido destacar que, em ambas as situações, foram distribuídos e aplicados pelo próprio pesquisador e durou, em média, 30 minutos para os alunos responderem. No que concerne à constituição dessa técnica, os questionários elaborados e aplicados nesta pesquisa foram compostos por questões abertas e fechadas (APÊNDICE A) e abertas (APÊNDICE C).

5.4.2 O Plano Didático Dialógico-Discursivo (PD₃)

Antes de apresentarmos o Plano Didático Dialógico-Discursivo (doravante, PD₃) convém chamarmos as seguintes citações:

Fortalecer o Ensino Médio Integrado. Aprimorar estratégias que permitam aproximar o conceito **[de Educomunicação]** ao modelo de Ensino Médio Integrado, de forma a garantir que a Educomunicação possa efetivamente contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas, com maior interconexão entre áreas, docentes e projetos didáticos. (SOARES, 2011a, p. 83, grifos nossos).

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo [...] de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade. (BAKHTIN, 2013, p. 42-43).

Como vemos, pensar em metodologias de ensino voltadas para a integração de sujeitos e para construção do pensamento criativo corresponde aos intentos da Educomunicação e da Teoria Dialógica da Linguagem, representadas pelas citações que abrem esse tópico.

Desse modo, é proposta da Educomunicação contribuir com um Ensino Médio que promova a formação integral dos estudantes, valorizando, para tanto, a educação científica, a leitura, a cultura, as mediações tecnológicas.

Soares (2011a) apresenta-nos que é possível, pela Educomunicação, favorecer a construção de novas práticas pedagógicas, práticas interdisciplinares por natureza. Bakhtin (2013) convoca os professores – e acrescentamos, a comunidade escolar como um todo – a responsabilizarem-se pela construção do pensamento criativo e investigativo do jovem estudante.

Esses anseios estão presentes no discurso legal, prescritivo, do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI): programa que, à época da intervenção educacional, redesenhava propostas curriculares para essa fase da Educação Básica, compreendendo, nesses termos, que as ações propostas “[...] vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio” (BRASIL, 2013, p. 09).

Nesse programa do Governo Federal, integravam-se ao currículo das atividades formativas que gerenciavam a grade do Ensino Médio, 08 macrocampos, isto é, “[...] campos de ação pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2013, p. 15).

Constituem-se macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), 2) Iniciação Científica e Pesquisa, 3) Leitura e Letramento, 4) Línguas Estrangeiras, 5) Cultura Corporal, 6) Produção e Feição das Artes, 7) Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, e 8) Participação Estudantil.

Dentre esses macrocampos, destacamos dois: Leitura e Letramento – cujos objetivos recaem “[...] na criação de estratégias para o desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas” (BRASIL, 2013, p. 17) – e Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias – cujos objetivos estão voltados “[...] à educomunicação, para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos” (BRASIL, 2013, p. 19).

Imbuídos dessa proposta, é que situamos o PD₃ elaborado para essa intervenção social junto aos alunos do Ensino Médio. Pautando-nos no desenvolvimento da leitura crítica (macrocampo Leitura e Letramento) e na criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos (macrocampo Comunicação, Cultural Digital e Uso de Mídias), desenvolvemos o plano em função da leitura educacional do jornalismo político e em função da criação do blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**: um ecossistema comunicativo que impulsiona práticas de linguagens orientadas pela noção de **audiência participativa** para as mídias, como apresentado no capítulo anterior.

De acordo com o APÊNDICE B, as inquietações do plano didático voltam-se para a possibilidade de estimular os alunos do Ensino Médio participantes a fazerem do espaço digital um ambiente de busca de informação e não apenas um ambiente de entretenimento.

O PD₃ nasce do intento de oportunizar a formação de leitores críticos, a partir: a) do desenvolvimento de atividades de leituras da mídia que estimulam a criticidade dos alunos através da leitura de textos produzidos e circulados em editoriais políticos; e b) da escrita de comentários sobre as postagens de material jornalístico e midiático no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**

Metodologicamente, compreendemos a escrita dos comentários como a materialidade linguístico-discursiva da leitura que os alunos construíram ao serem inseridos na intervenção educacional. Esse foi o mecanismo de acesso às leituras dos alunos que a pesquisa elegeu para dar corpo aos seus dados.

Sobre o PD₃, o compreendemos como uma ação docente e do pesquisador que orientou todo o desenvolvimento das atividades. Não se tratou de um plano fechado, estanque. Mas, voltou-se para o envolvimento dos alunos frente aos encontros realizados e aos acentos dados pela cobertura midiática sobre as Eleições 2014 durante o período cronológico da pesquisa.

No que se refere ao blog **Leituras da mídia política: você faz?**, para defini-lo como pedagógico, chamamos as palavras de Silva (2014, p. 09-10):

O blog pedagógico, nos moldes em que estamos defendendo, trata-se de um suporte que disponibiliza ações didáticas (constituídas de vários gêneros), com formato e funcionamento variável a depender do propósito do administrador (potencialmente na figura do professor). Para tanto, a sua construção orienta-se por um objetivo e conteúdo específicos de postagens não só voltadas para o ensino e aprendizagem de atividades escolares, mas também para funcionar como um instrumento de consulta, leitura e divulgação de outras produções expostas na rede sob variados gêneros.

É pensando nessas dimensões que, partindo da citação de Silva (2014), situamos o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** sob dois prismas: o de concordância e o de ampliação do conceito apresentado. No primeiro prisma, vemos que, de fato, o blog funciona como um suporte ou ferramental para ação didática, através da postagem de conteúdos específicos em gêneros discursivos distintos. No segundo, o compreendemos como um gênero por exigir

comportamentos pontuais/singulares, tanto na produção quanto na leitura de blogs, o que o diferencia de outras possibilidades textuais e discursivas presentes nas formas de interação via Internet, indo ao encontro das três dimensões difundidas por Bakhtin (2016): tema, estilo e composição. Logo, esse posicionamento compreende o blog enquanto suporte de gêneros e enquanto gênero discursivo.

Todavia, assim como já posto na **Introdução** desta tese, não desenvolvemos um estudo sobre a produtividade do uso tecnológico do blog pedagógico. Esse estudo realizamos em outros trabalhos, como podemos citar Xavier, Almeida e Bezerra (2017a; 2017b), Xavier e Almeida (2016; 2015), Freitas, Xavier e Almeida (2014) e Xavier (2013a). Na tese, reservamo-nos a tratar da leitura dos alunos e das discussões educacionais vivenciadas com esses participantes.

5.4.3 As vivências educacionais realizadas

Envolveram-se com o desenvolvimento da intervenção educacional quatro profissionais, sendo: dois pesquisadores, a professora titular de Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima e a professora em formação inicial, aluna extensionista da graduação em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande.

A coordenação geral era nossa, um dos pesquisadores envolvidos. Cabia-nos selecionar os textos que seriam hospedados no blog, discutir com a pesquisadora convidada – aluna do doutorado em Linguística da Universidade Federal da Paraíba que participava da intervenção, tendo como foco a escrita do gênero artigo de opinião produzido pelos alunos a partir da experiência vivenciada com o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** – e com a aluna de graduação extensionista do projeto.

No que diz respeito à aluna de graduação, sua função era gerenciar o blog pedagógico e auxiliar nas discussões empreendidas no laboratório de informática com os alunos do 2º ano do Ensino Médio.

À pesquisadora convidada e à professora titular da disciplina reservava-se a participação nas discussões educacionais que propiciaram, a cada encontro, o amadurecimento intelectual dos alunos, bem como o interesse deles pelo projeto.

De acordo com o cronograma de leituras da intervenção desenvolvida (ver APÊNDICE B), foram realizados 12 encontros presenciais: a nosso compreender, 12 vivências singulares e irrepetíveis de construção dialógica de conhecimentos.

Cada vivência durava, em média, 02 horas. Iniciávamos a discussão encaminhando os alunos para os computadores. Eles acessavam a Internet e conectavam-se ao nosso blog pedagógico. Nós, os pesquisadores, e, em algumas situações, a extensionista e a professora titular conduzíamos as leituras dos textos e partíamos para a discussão. Perguntas que normalmente fazíamos eram: Como e o que o texto comunica? Quais as suas motivações? Em que veículo foi circulado? Quando foi circulado? Que razões propiciaram a produção do texto? Quais os seus argumentos? Quais pontos de vista estão veiculados nele?, Qual o seu ponto de vista sobre ele?, dentre outras.

Após essas indagações, iniciávamos, de fato, as discussões: ouvindo os alunos, concordando com eles, ampliando suas colocações, destacando os diferentes pontos de vista. Tendo realizadas as discussões coletivas, os alunos, de modo individual, construía seus comentários no blog pedagógico.

No sentido de sintetizar a metodologia nas vivências, pensemos na seguinte sequência: chegada ao laboratório e acesso dos alunos aos computadores para conectarem-se ao blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** e observarem as novidades das postagens => leitura coletiva dos textos => reflexões coletivas sobre os textos orientadas pelo pesquisador a partir das indagações supracitadas (Como e o que o texto comunica? Quais as suas motivações? Em que veículo foi circulado? Quando foi circulado? Que razões propiciaram a produção do texto? Quais os seus argumentos? Quais pontos de vista estão veiculados nele?, Qual o seu ponto de vista sobre ele?, dentre outras) <=>³⁷ escrita dos comentários no blog.

Como se percebe, o movimento discursivo de escrever comentários, resultando, para nós, nas leituras dos alunos, já era atravessado pelo processo de intervenção educacional, pela mediação de um ecossistema comunicativo que estimulava os alunos a lerem responsável e responsivamente os textos de editoria política hospedados no blog, sensibilizava os alunos à consciência da necessidade da percepção de pontos de vista e da construção deles sobre os textos lidos – daí,

³⁷ Nesse caso, a seta se estabelece em duas direções por, em algumas situações, os alunos nos convocaram para tirar dúvidas e, nesse sentido, voltarmos ao que foi posto nas reflexões coletivas anteriormente construídas.

termos como questão de tese analisarmos qual o impacto da intervenção nas leituras construídas pelos alunos.

A seguir, apresentamos uma descrição geral dos encontros realizados.

No primeiro encontro (**10/09/2014**), apresentamo-nos à turma. Falamos sobre os objetivos do projeto, as vantagens de participar dele e as demandas que ele exigiria, como as leituras e a interação com o blog. Boa parte dos alunos mostrou-se interessada, outra se demonstrou apática. Essa outra parte motivou-nos ao desafio de conquistar, de encorajar, de convidá-la a dar um passo. Ao longo dos encontros, fomos obtendo resultados significativos de empatia ao projeto.

No segundo encontro (**17/09/2014**), já no laboratório de informática da escola, apresentamos o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, fizemos os alunos “reconhecerem o terreno”, mexerem, literalmente, nos recursos operacionais disponibilizados por essa mídia participativa. Nessa vivência, trouxemos dois textos que tematizavam a importância do voto e da formação do ser politizado.

Para o terceiro encontro (**08/10/2014**), separamos textos produzidos ou vinculados a quatro pessoas públicas do universo artístico nacional: o ator Antônio Fagundes, o músico, dramaturgo e escritor Chico Buarque, a cantora, compositora, produtora e instrumentista Ana Carolina e a cantora, atriz, jornalista e poetisa Elisa Lucinda. Assim como no encontro anterior, os textos eram um convite à consciência política e à necessidade de mudança social pelo voto.

A partir do quarto encontro (**15/10/2014**), estendendo-se até o décimo primeiro (**13/11/2014**), as vivências foram pautadas pela hospedagem de conteúdos jornalísticos selecionados em função da dinâmica da cobertura das Eleições 2014, tanto para a Presidência da República quanto para o Governo do Estado da Paraíba.

Para dar conta dessa cobertura, não apenas selecionamos textos de blogs políticos, conforme inscrito, inicialmente, no texto do projeto entregue ao PROBEX/UFCG/2014. As vivências nos convidaram a discutirmos textos extraídos de outros suportes de comunicação que não, apenas, de blogs. Assim, construímos as leituras educacionais a partir de diferentes gêneros discursivos, como: artigos de opinião, reportagens, charges, capas de revistas, dentre outros.

No dia **26/11/2014**, realizamos o último encontro com a turma. Lançamos no blog a seguinte questão: **O que você aprendeu com o projeto?** A ideia era fazer com que os alunos avaliassem a participação vivenciada. Nesse encontro, também

aplicamos um questionário avaliativo (ver APÊNDICE C) e promovemos uma confraternização com a turma.

Alguns pontos, ainda, precisam ser relatados nessa discussão metodológica: o primeiro é que, inicialmente, teríamos, apenas, um encontro semanal. No entanto, devido a jogos internos, evento da escola no bairro José Pinheiro, entrega do prédio à Justiça Eleitoral e problemas circunstanciais como abastecimento de Internet na escola, houve semanas que não nos encontramos e semanas que nos encontramos mais de uma vez.

O outro ponto que destacamos trata-se do fato de que, no início, os alunos posicionavam-se timidamente. Uns, muitas vezes, nem se envolviam com as discussões. Porém, com o passar das vivências, os alunos, ou, pelo menos, a maioria deles, comprometeram-se com o projeto e participaram cada vez mais, abastecendo a intervenção e a motivação dos profissionais envolvidos.

Encerradas as discussões coletivas, os alunos eram encaminhados ao blog pedagógico para efetivarem seus comentários, o que para nós funcionou como as leituras singulares/individuais dos alunos. Das 26 postagens no blog (APÊNDICE B), selecionamos 11 para a constituição do *corpus* de análise, categorizadas como as mais representativas em função dos objetivos assumidos na pesquisa.

5.5 As categorias de análise

No sentido de cumprir com os objetivos assumidos nesta tese, os dados foram organizados/sistematizados em função de dois grandes grupos: o primeiro, que considera os impactos da pesquisa-ação na construção do sujeito leitor do jornalismo político, acionando o conceito de **leituras dialógico-discursivas**, e, o segundo, que reúne esforços em considerar tais impactos à formação do **sujeito leitor crítico-responsivo** de temas políticos, bem como apresenta as compreensões dos alunos e do pesquisador sobre a vivência educacional em questão. Os termos em negrito nesse parágrafo recuperam duas das cinco expressões que configuram a indexação das palavras-chave desta tese.

Para categorizar os dados, tomando como referência os grupos supracitados, o **Capítulo 6 – Impactos da pesquisa-ação (Parte I): leituras dos alunos sobre a cobertura das Eleições 2014** contém duas organizações categoriais. A primeira foi desenvolvida com o propósito de reunir as leituras geradas na discussão

educomunicativa que se aproximavam de um reconhecimento linguístico, leituras que pouco demonstravam, por parte dos alunos, compreensões responsáveis e responsivas, os movimentos demonstrados pelos alunos limitavam-se, basicamente, a reprodução do que estava posto pelos textos hospedados no blog.

Na segunda categoria, alocamos leituras que, no nível dos sujeitos implicados, se aproximaram do que defendemos por leituras como ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas, isto é, leituras que interrogaram as fontes jornalísticas, que fizeram associações dialógicas, que demonstraram valorações, acentuações. Leituras em que os alunos perceberam os pontos de vista divulgados pelos autores dos textos lidos e construíram os seus pontos de vista sobre tais textos, o que traz notoriedade para o impacto da pesquisa-ação às práticas de leituras dos alunos.

O impacto da intervenção educomunicativa é apresentado em um tópico que produzimos com o intuito metodológico de (re)acentuar tal impacto na formação leitora de quatro alunos, a saber: **Capitu, Pedro, Íris e Edu**. Esses alunos foram selecionados por, através de suas leituras, ser possível lermos marcas linguísticas e discursivas que ilustram o comportamento leitor deles, as suas singularidades, ao longo da intervenção, possibilitando, para tanto, a visualização do impacto.

O Capítulo 7 – Impactos da pesquisa-ação (Parte II): leituras dos alunos e do pesquisador sobre a experiência educomunicativa vivenciada congrega três categorias de análise. A primeira categoria, intitulada de **Leitura da mídia para a conscientização política**, traz as leituras dos alunos de um cartum e de uma charge que tematizavam sobre a importância do voto consciente.

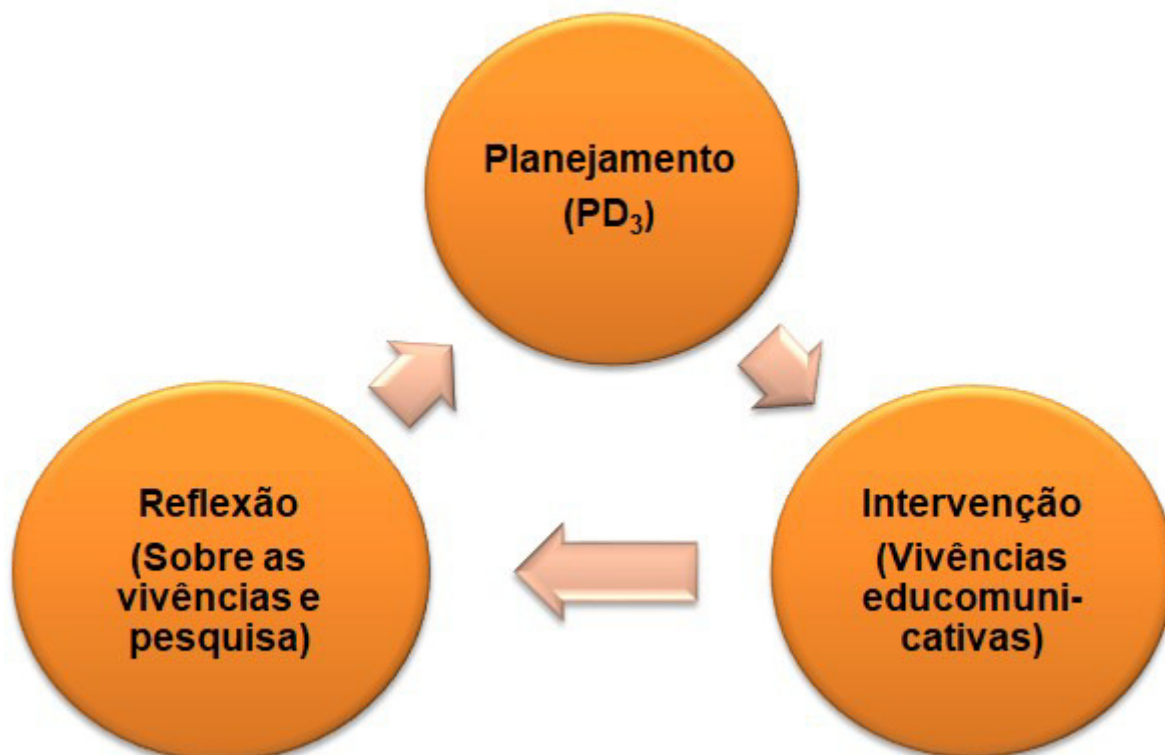
A segunda categoria recebeu o título **Leituras avaliativas dos alunos sobre a participação no projeto**. Nela, constituem-se dados as respostas dos alunos a última postagem hospedada no blog. A postagem convidava os alunos a refletirem sobre o que aprenderam com o projeto, bem como respostas ao questionário de avaliação (ver APÊNDICE C) no tocante à aprendizagem apreendida com o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** e à concepção de leitura de três alunos antes (ver APÊNDICE A) e após (ver APÊNDICE C) a participação no projeto.

A última categoria de análise intitulamos de **Leituras educomunicativas da mídia na perspectiva do professor-pesquisador**. O seu objetivo surgiu da necessidade de constituirmos as nossas impressões de professor-pesquisador como

dado da pesquisa, comungando com os pressupostos difundidos por Thiollent (2011), para quem pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Portanto, nossas observações sobre a intervenção funcionaram como dado da pesquisa, servindo, para tanto, de retorno avaliativo.

Sintetizamos os passos da pesquisa-ação vivenciada na seguinte figura:

FIGURA 05 – Etapas metodológicas da pesquisa-ação vivenciada



Fonte: Produzida pelo pesquisador

Pela figura acima, a preparação das atividades do PD₃ corresponde à etapa de Planejamento, que recebeu influência direta das etapas de Intervenção e de Reflexão. Em se tratando da Intervenção, destacamos que se refere aos 12 encontros educomunicativos vivenciados junto aos alunos do Ensino Médio. No que toca à Reflexão, podemos compreendê-la por meio de duas perspectivas: a primeira (Reflexão sobre as vivências) trata das impressões sobre o engajamento dos alunos aos encontros e, a partir dessas impressões, a interferência no Planejamento com a seleção dos textos hospedados no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**; já no âmbito do olhar para a Reflexão sobre a pesquisa (segunda perspectiva) estão as lentes do pesquisador que abordam a formulação das

categorias para a organização analítica desse trabalho científico, tendo como referência os resultados construídos nas vivências.

Com a explicitação dessas etapas, almejamos registrar o efeito em espiral que subjaz a característica da pesquisa-ação, a saber: Ação ⇔ Reflexão ⇔ Ação. Desse modo, a imagem da **Figura 05 – Etapas metodológicas da pesquisa-ação vivenciada** desenha o trilhar metodológico dessa pesquisa.

Nesse momento, convocamos o primeiro capítulo de análise, cujo enfoque incidirá sobre as leituras dos alunos a respeito da cobertura da mídia em função das Eleições 2014, tanto para Presidência da República quanto para o Governo do Estado da Paraíba.

6 IMPACTOS DA PESQUISA-AÇÃO (PARTE I): LEITURAS DOS ALUNOS SOBRE A COBERTURA DAS ELEIÇÕES 2014

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do **existir-evento**: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. Somente do interior de minha participação posso compreender o **existir como evento**.

(BAKHTIN, 2010b, p. 66, grifos nossos).

FIGURA 06 – A construção do ponto de vista pela leitura educomunicativa



Fonte:

<<http://midiacidade.blogspot.com.br/2011/10/sera-que-tudo-depender-do-ponto-de-vista.html>>

Acesso em 11/11/2017

Ler a leitura, tomando por empréstimo o título do texto de Chartier (2014): esse é o foco que percorremos na **Parte I** da análise dos dados decorrentes da vivência educomunicativa. Nesse propósito, categorizamos as leituras dos alunos em duas perspectivas, a saber: **Leituras como ato de reconhecimento linguístico** e **Leituras como ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas**. Em seguida, apresentamos um tópico que (re)acentua o impacto da vivência nas leituras de quatro alunos, a saber: **Capitu, Pedro, Íris e Edu**.

Antes de apresentarmos os dados da pesquisa a partir das duas categorias que elegemos para esse capítulo, precisamos pontuar algumas questões que também funcionam como direcionamento para os dados apresentados e categorizados nesse e no próximo capítulo da tese.

A primeira questão diz respeito ao fato de que intentamos, em 12 encontros presenciais, pautados na Educomunicação e numa concepção de linguagem como dialógico-discursiva, oportunizar vivências contributivas em práticas pedagógicas, no contexto do Ensino Médio, que motivassem a construção formativa do sujeito leitor do jornalismo político. Logo, nossa preocupação incidiu em favorecer uma formação para a leitura crítica, responsável e responsiva, da mídia política. Desde já, assumimos que a vivência aproximou-se desse intento.

Reconhecemos 12 encontros um número limitado de vivências. Todavia, pedagogicamente, nelas, estimulamos práticas de leituras dos alunos, convocando um olhar mais apurado sobre os fatos políticos que a mídia noticiava durante a campanha eleitoral de 2014. Nesses termos, na intervenção, os alunos demonstraram leituras, sendo, portanto, leitores. Esse nosso posicionamento deriva da compreensão de que o aluno, sobretudo, do Ensino Médio – foco da etapa de escolarização representada nos dados de nossa pesquisa –, é um sujeito leitor.

Dessa maneira, não concordamos com a falsa ideia facilmente encontrada nos discursos do senso comum sobre educação: “nosso aluno não lê”. Ele lê e lê muito! O que falta, a nosso ver, é a escola reconhecer as práticas de leitura demonstradas pelos alunos, para, através delas, expandi-las a outras possibilidades de leituras. É, dessa forma, que nossa intervenção surge junto aos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima.

Compreendemos, também, que toda leitura é um posicionamento, é uma leitura, e precisa ser considerada. No entanto, esse todo não pode ser interpretado como sinônimo de qualquer. Não se trata de qualquer leitura, mas de leituras contextualizadas, orientadas por uma “teia” dialógica de sentidos.

A segunda questão trata da pergunta que orientou os alunos no blog pedagógico: **Como você lê as postagens aqui apresentadas?** O objetivo era fazer com que os estudantes, em meio às discussões na intervenção educacional, escrevessem suas leituras sobre os textos no espaço destinado aos comentários sobre as postagens: recurso disponibilizado pela mídia participativa blog.

Defendemos, então, que a leitura educacional atrai a percepção para os pontos de vista, proporciona a construção de ecossistemas comunicativos que possibilitam o olhar dialógico-discursivo para os textos veiculados pela mídia sob dois movimentos de compreensões responsáveis e responsivas: o de ler os pontos de vista e o de, pela leitura, construir os seus pontos de vista.

No primeiro movimento, estão as compreensões dialógico-discursivas sobre enunciados que refletem e refratam valorações ideologicamente situadas – a percepção de pontos de vista. No segundo movimento, estão as leituras produzidas pelos próprios alunos, sujeitos singulares inseridos no **Ser-evento** de uma intervenção educomunicativa e no **Ser-evento** de sujeitos sociais que, à época, vivenciavam em seu país uma campanha eleitoral, leituras que propiciaram a esses alunos a formulação de conhecimentos, a sensibilidade do seu dever em relação ao que foi lido no blog, a tomada de posição – a construção de seus pontos de vista.

E são esses pontos de vista que apresentamos nesse momento, a partir da distribuição que os organiza em duas categorias: uma que demonstra os primeiros passos desses sujeitos na leitura da mídia política, passos ainda muito presos ao reconhecimento linguístico e à resposta ao que o texto do jornalismo político dizia; e outra em que, no nível dos alunos, começaram a produzir uma leitura que expandia o campo de visão e preocupava-se, não apenas, com a resposta ao que o texto dizia, mas, como o texto dizia, com que marcas ideológicas comunicavam sobre política. Essa segunda categoria a compreendemos como proveniente dos resultados gerados pelos objetivos de uma pesquisa-ação: o de conscientização dos sujeitos implicados, o de impactar a formação do sujeito leitor crítico-responsivo.

Às categorias de análise, tanto nesse capítulo como no vindouro, agrupamos os conceitos mobilizados pela Teoria Dialógica da Linguagem de pontos de vista, valoração, tom emotivo-volitivo e relações dialógicas em um formato analítico que engloba tais conceitos nos dados gerados. Elegemos essa forma de discutirmos os conceitos nos dados por reconhecermos imbricadas as presenças deles (dos conceitos) em meio às leituras dos alunos sobre as postagens no blog, de modo que, logisticamente, separá-los, a nosso ver, não surtiria um efeito didático à análise.

O nosso movimento, enquanto pesquisador, de apresentar a análise, nesse capítulo, foi, para cada texto postado no blog pedagógico trazido para o *corpus* da tese: 1) desenvolver uma breve contextualização do que trata, descrevendo suas informações; 2) efetivar nossas análises em função das leituras empreendidas pelos alunos participantes do projeto; e 3) produzir uma síntese que (re)acentua o impacto da intervenção educomunicativa à formação leitora de quatro alunos específicos.

No nosso entendimento, as leituras dos alunos funcionam, por metáfora, como a “caixa preta” desta tese, as materialidades linguístico-discursivas de sujeitos,

para Bakhtin (2017), de seres expressivos e falantes, que ativaram compreensões, percepções, que realizaram atos.

A seguir, apresentamos as análises.

6.1 As leituras dos alunos

6.1.1 Leituras como ato de reconhecimento linguístico

Chamamos as **Figuras 07.1 – Quem leva o segundo turno, Cássio ou Ricardo** e **07.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 07.1**.

FIGURA 07.1 – Quem leva o segundo turno, Cássio ou Ricardo

Quem leva o segundo turno, Cássio ou Ricardo – Por Helder Moura

10 de outubro de 2014

Toda eleição tem sua própria história. Mas, há uma curiosidade que tem marcado as últimas eleições na Paraíba: o candidato que vence o primeiro turno, normalmente vence o segundo também. Não significa que é um imperativo para as eleições deste ano. Os dados são, antes, uma estatística de reflexão para essa disputa de tiro curto do segundo turno.

Assim, vejamos. Cássio Cunha Lima venceu Roberto Paulino, em 2002, no primeiro turno. E, apesar de Paulino, que entrou na disputa como azarão, ter surgido à frente das pesquisas (segundo o Ibope), logo após a virada das urnas, o tucano terminou superando o adversário do PMDB no segundo turno, com cerca de 50 mil votos.

Em 2006, Cássio ganhou o primeiro turno contra Zé Maranhão, por uma margem muito apertada (49,67% dos votos a 48,74%). E confirmou no segundo turno. Depois, já em 2009, terminou sendo cassado, por conta do Caso Fac.

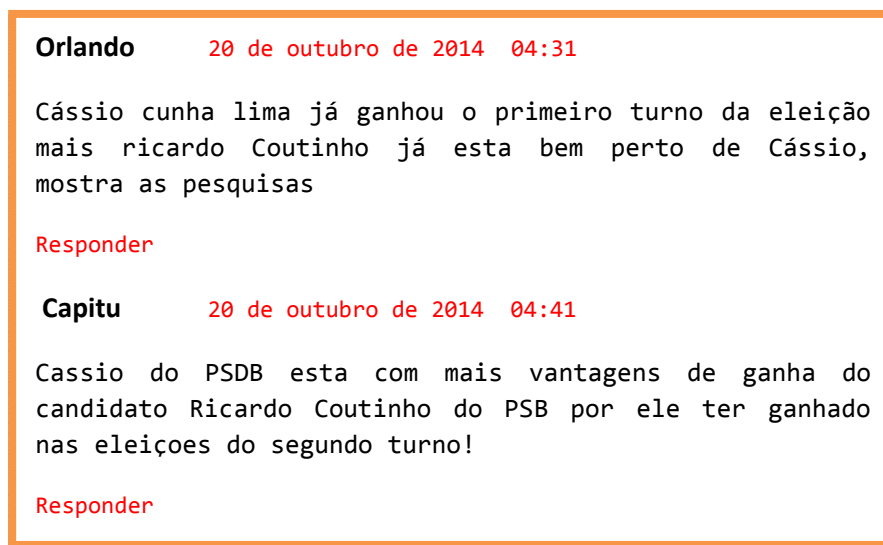
Em 2010, Ricardo Coutinho surpreendeu Zé Maranhão e venceu o primeiro turno, por 49,74% a 49,30% dos votos, com apoio de Cássio. No segundo turno, Ricardo ampliou a vantagem e conseguiu emplacar cerca de 150 mil votos sobre o peemedebista.

Agora, em 2014, Cássio largou à frente de Ricardo, pelo placar de 47,44% a 46,05% dos votos. Uma dianteira de “apenas” 28.388 votos. Resta saber como o eleitor vai se comportar no segundo turno, se vai manter a escrita confirmando Cássio, ou se essa regra terá uma exceção, com vitória de Ricardo.

Fonte: <<http://heldermoura.jornaldaparaiba.com.br/quem-leva-o-segundo-turno-cassio-ou-ricardo/>>
Acesso em 18/10/2014.



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

FIGURA 07.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 07.1

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

Publicada em **10/10/2014**, no site do Jornal da Paraíba, e assinada pelo jornalista Helder Moura, a matéria informa que, no contexto paraibano, o candidato vencedor no primeiro turno, normalmente, vence o segundo. Para tanto, o jornalista apresenta dados dos candidatos ao governo nas Eleições de 2002, 2006 e 2010. O jornalista sugere que, se a exceção não ferir a regra, a vitória, no segundo turno, seria de Cássio Cunha Lima, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), por ter obtido o maior número de votos no primeiro turno.

Para chegar a essa estimativa, o profissional da comunicação, no sentido de legitimar seu discurso pró-Cássio, pauta-se nos resultados das eleições anteriores, em que o candidato vencedor no primeiro turno venceu, também, no segundo. Portanto, por uma questão de probabilidade, a vitória, em 2014, seria do candidato do PSDB.

Passemos às leituras dos alunos. **Orlando**³⁸ reproduz uma das informações dada pelo jornalista Helder Moura e destaca que Ricardo Coutinho, segundo as pesquisas, está bem perto de alcançar os votos obtidos pelo candidato Cássio. **Capitu** realiza sua leitura partindo do dito e ficando nele, mencionando que o candidato Cássio está com mais vantagem por ter ganhado no primeiro turno.

³⁸ No sentido de preservarmos as identidades dos alunos envolvidos na pesquisa, os seus nomes foram apresentados, nessa análise, de modo fictício. Por uma escolha pessoal do pesquisador, os nomes foram inspirados nos personagens da telenovela brasileira **Laços de Família**, de Manoel Carlos, exibida pela Rede Globo de Comunicação, de junho de 2000 a fevereiro de 2001.

O que percebemos nessas leituras é um movimento que se centraliza na apreensão ao código, funcionando como uma reprodução ao que foi apresentado por Helder Moura, embora, particularmente no caso de **Orlando**, percebermos que esse aluno destaca as vantagens de Ricardo Coutinho, candidato pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), ao aproximar-se do concorrente por uma distância, relativamente pequena, em termos de porcentagem: Cássio Cunha Lima (47,44%) e Ricardo Coutinho (46,05%), uma diferença de 28.388 votos – ênfase que, de certo modo, distancia-se das intenções comunicativas do jornalista Helder Moura.

Porém, nas leituras de **Orlando** e **Capitu** não há a abertura para o questionamento, para a reflexão sobre quais motivos ideológicos impulsionaram a produção daquele texto e sua circulação naquele site de conteúdo jornalístico. Não há a abertura para dialogar sobre as intenções dialógico-discursivas do texto lido.

Dessa maneira, tais leituras recuperam o que foi posto, sem promoverem compreensões mais aprofundadas sobre a exterioridade da língua: discussão já empreendida por nós na intervenção educacional, uma vez que essa postagem foi discutida no 5º encontro (**20/10/2014**), conforme APÊDICE B.

Discursivamente, o ponto de vista do jornalista caminha na direção que favorece o candidato Cássio Cunha Lima. Helder Moura enfatiza, inclusive, que, em 2010, Coutinho venceu o primeiro turno das eleições com o apoio de Cunha Lima³⁹.

O que autoriza essa leitura sobre o ponto de vista do jornalista? A circulação de seu texto em um veículo de comunicação social que, historicamente, no contexto da Paraíba, assume apoio ao PSDB: a Rede Paraíba de Comunicação. Prova dessa afirmação está no fato de o proprietário da Rede Paraíba de Comunicação, o senhor José Carlos da Silva Júnior, em 2012, receber, do Senado Federal, proposta pelo Senador Cícero Lucena (PSDB/PB)⁴⁰, uma homenagem como exemplo de empreendedor, a saber: o Diploma José Ermírio de Moraes.

Outro dado que nos autoriza essa leitura sobre o texto de Helder Moura refere-se ao modo de dizer que, por sua vez, é muito significativo e ratifica uma pseudoneutralidade no texto jornalístico. A mídia jornalística, sobretudo, de editoria

³⁹ Vale destacar que a exceção burlou a regra: o candidato eleito no segundo turno das Eleições 2014 ao Governo do Estado da Paraíba foi Ricardo Coutinho (PSB), que venceu seu concorrente, Cássio Cunha Lima (PSDB), contrariando a história e a estatística das três eleições que antecederam a de 2014, em que quem vencia o primeiro turno mantinha a preferência do eleitorado no segundo turno.

⁴⁰ Disponível em <<http://apoliticaonline.blogspot.com.br/2012/05/empresario-paraibano-jose-carlos-da.html>> Acesso 25/10/2017.

política, admite uma posição político-partidária em suas coberturas. Por exemplo, no último parágrafo do texto do jornalista, vemos a expressão “apenas”, inclusive com aspas, indicando, por parte de Moura, um acento que valora a impossibilidade do candidato do PSB superar seu concorrente.

Essa expressão enuncia, ao leitor, enfaticamente, que a diferença de votos entre os candidatos não é pequena, quando se leva em consideração o número de eleitores paraibanos. Com esse recurso linguístico, o modo de dizer funciona como uma estratégia discursiva de modalizar, para o público, que Coutinho, dificilmente, no segundo turno, recuperaria a diferença, confirmando o ponto de vista do jornalista em benefício de Cunha Lima.

De maneira específica, nas compreensões de **Orlando** e de **Capitu** sobre o texto de Helder Moura, percebemos uma leitura que se priva, exclusivamente, ao reconhecimento dos elementos da língua, que não estimula o desenvolvimento da criticidade, não faz pensar sobre as razões político-partidárias que autorizam e que desautorizam a produção de enunciados, ditando e interditando discursos, não correspondendo, nesse sentido, a uma expectativa do pesquisador de encontrar uma leitura que considere essa discussão sobre as filiações ideológicas do veículo de comunicação a grupos políticos.

Nesse dado, observamos que a leitura da palavra/do código tornou-se recorrente, sem a expansão contextual de sentidos, uma leitura com foco no texto e baseada em sua linearidade, conforme sinalizam Koch e Elias (2011). Sendo assim, é possível compreender esses dados de **Orlando** e de **Capitu**, contidos na **Figura 07.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 07.1**, como leituras?

Categoricamente, afirmamos que sim. Elas representam um modo de funcionamento do ato de ler: um movimento que reconhece a unicidade da língua enquanto um sistema gramatical abstrato e repete-o em sua compreensão. No entanto, o sujeito que lê dessa forma assume um papel de reproduzidor do que foi entregue à circulação social em materialidades textuais. Configura-se, nessas condições, um sujeito que se isenta de uma participação responsável e abstrai-se.

Trata-se de um modelo de funcionamento de leitura que não leva em consideração as motivações ideológicas que orquestraram os jogos de interesse enunciativo do jornalista em, naquele texto, comunicar da forma como comunicou. É uma leitura ingênua, sem questionamentos, presa aos elementos gramaticais da língua e à superfície textual, desprezando o teor dialógico-discursivo da linguagem.

Apresentamos, nesse momento, as próximas figuras.

FIGURA 08.1 – Antônio Fagundes fala sobre política

Antônio Fagundes, ator brasileiro

"Esperava o PT ético, mas abriu os caminhos do roubo! Sempre dei meu apoio para a turma do PT. Enquanto estava no Legislativo, tudo bem. Quando botaram a mão na grana, começou a acontecer, infelizmente, o que acontece com todos os outros partidos. É uma pena que o PT tenha entrado nisso, era realmente uma possibilidade de mudar a cara do País. Eu esperava um partido íntegro, que tivesse um sentido de ética muito forte e que impedisse as pessoas de roubar, e não que abrisse outros caminhos de roubo. Então agora vou ter que rever. A perspectiva não é muito boa, mas sei que democracia é entre os males o menor. Vamos ver quem é que pode fazer menos mal ao País."



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

FIGURA 08.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 08.1

Edu 9 de outubro de 2014 04:00

Que o PT está sendo criticado porque ele era pra ser a a cara do brasil, estava encarregado de colocar o brasil em ordem ,mas a realidade é dura eles estão perdendo a confiança do povo e estão sendo alvo de críticas.

Responder

Pedro 21 de outubro de 2014 04:34

Todos os escândalos que o PT sé envolveu esta deixando o povo indignado, ate as figuras publicas sé manifestarão cotra o atual governo.

Responder

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

No terceiro encontro (**08/10/2014**), reservamos uma discussão a partir de textos produzidos e veiculados por pessoas públicas advindas das artes: o ator Antônio Fagundes, o músico, dramaturgo e escritor Chico Buarque, a cantora, compositora, produtora e instrumentista Ana Carolina e a cantora, atriz, jornalista e poetisa Elisa Lucinda.

Na **Figura 08.1 – Antônio Fagundes fala sobre política**, o ator Antônio Fagundes, que há anos atua na Rede Globo de Comunicação, esboça a sua insatisfação, seguida de decepção, ao Partido dos Trabalhadores (PT). Trata-se de um desabafo que, segundo o ator, compara o PT antes e depois de assumir a presidência: “[...] era realmente a possibilidade de mudar a cara do País” (FIGURA 08.1).

Seu ponto de vista é percebido por suas expressões de revolta: “mas abriu o caminho do roubo!”, “a turma do PT”, “é uma pena que o PT tenha entrado nisso”, “Eu esperava um partido íntegro” (FIGURA 08.1), dentre outras; como também, pela montagem da informação em que articularam, ao texto verbal, o ator com uma imagem de ódio e com a mão fechada, simbolizando um gesto de preparação para efetuar um murro, um golpe. É a verbovisualidade comunicando sentidos.

Nossas reflexões junto aos alunos ocorreram levando em consideração o fato de, naquele momento de campanha eleitoral, o texto do ator ter ganhado notoriedade, inclusive nas redes sociais. O texto de Fagundes é um recorte de uma entrevista concedida à Revista ISTOÉ. Nossas perguntas motivadoras na intervenção educacional foram: quais as intenções do ator com a veiculação daquela informação? Quais os interesses ideológicos estão ali presentes?⁴¹ Onde circulou? Como esse meio de circulação, a Revista ISTOÉ, vem retratando o PT em suas publicações recentes sobre as Eleições 2014?

Dois alunos publicaram suas compreensões sobre o texto. **Edu** destaca que o PT está sendo alvo de críticas, não configurando a essência do partido de ser “[...] a cara do Brasil [...]”⁴² (FIGURA 08.2), parafraseando as palavras de Antônio

⁴¹ Nossa primeira discussão sobre a noção de ideologia no debate junto aos alunos na intervenção educacional.

⁴² Destacamos que na apresentação das leituras dos alunos prezamos pela forma ortográfica contida no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** Nesses termos, não providenciamos uma higienização linguística, mas respeitamos a escrita dos textos originais.

Fagundes. **Pedro** alega que os escândalos envolvendo o PT estão deixando o povo indignado, inclusive, pessoas públicas, como é o caso do ator global.

Percebemos duas leituras com dois ângulos: **Edu** – a perda da essência do partido de ser o representante do povo brasileiro, especialmente dos trabalhadores – e **Pedro** – a indignação do povo ao PT, inclusive pessoas públicas.

Duas leituras, dois acentos. No entanto, os acentos dados são resultados de uma leitura literal do exposto no texto de Antônio Fagundes, assim como os dados da **Figura 07.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 07.1**. Não houve nas leituras demonstradas reflexões que fossem ao encontro das discussões empreendidas no laboratório de informática da Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima.

Não houve reflexões sobre os pontos de vista do autor, sobre a ideologia apregoadada pelo enunciador, sobre as condições de produção e de circulação da informação. Consideramos, na verdade, pelas leituras dos dois alunos que, apesar de terem oferecido acentos distintos, devido à unicidade do ser, tais acentos funcionam como um reconhecimento do material linguístico contido na **Figura 08.1 – Antônio Fagundes fala sobre política**.

Os referidos alunos pautaram-se em reproduzir o dito por Fagundes. Nesse movimento de leitura, não encontramos fragmentos que refletissem e refratassem a opinião dos alunos sobre as indignações do ator. Não encontramos gestos que trouxessem à enunciação de leitura expressões como: “eu não concordo”, “eu acrescento”, “eu concordo em partes”.

Nesse dado, lemos da leitura dos alunos uma apropriação do posto no texto motivador da discussão, no sentido de reproduzi-la, de multiplicá-la sem uma construção de conhecimento crítico, de leitura que desconfia do óbvio.

O que proporcionou não haver reflexões mais aprofundadas? Ao certo não temos respostas para essa indagação. Entretanto, presumimos que seja pelo fato de os alunos estarem começando a alcançar os objetivos da intervenção educacional de oportunizar, a esses alunos, vivências que estimulassem o olhar crítico para mídia e suas produções em épocas de campanhas eleitorais.

Compreendemos, então, que, naturalmente, essas leituras são resultados dos alunos ainda estarem começando a aguçar os ouvidos ao alarido das muitas vozes, como diz Ferreira Gullar em poema já citado nesta tese, estarem iniciando esse exercício dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas.

Vejamos as figuras seguintes.

FIGURA 09.1 – Capas de revistas uma semana antes do segundo turno



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

FIGURA 09.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 09.1

Capitu 21 de outubro de 2014 04:09

Que na revista VEJA mostra o PT sendo corrupto por levar dinheiro da petrobras e por da propinas mensais A DEPUTADOS FEDERAIS para apoia o PT...

Responder

Fred 21 de outubro de 2014 04:24

Quanto a revista VEJA quanto a ISTOÉ esta mostrando que o PT e corrupto,e fala ainda que não devemos votar no PT por causa da sua corrupção e por causa do dinheiro da Petrobras.

Responder

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

Na **Figura 09.1 – Capas de revistas uma semana antes do segundo turno**, temos duas capas de circulação nacional: a da Veja, publicada em **22/10/2014**, que traz como conteúdo principal a delação de Alberto Youssef, empresário brasileiro que em 2014 teve seu nome vinculado aos escândalos da Operação Lava Jato, no que toca à Petrobras; e a ISTOÉ, de mesma data, que comunica a estampa de uma mão aberta, com a imagem desenvolvida a partir de palavras que denotam escândalos políticos (corrupção, mensalão, CPI dos Correios, dinheiro na cueca, dentre outros) e com cores que dialogam com as difundidas pelo PT. Discursivamente, ambas as revistas, de modo valorativo, constroem sentidos dialógicos de contrariedade ao PT.

Como vemos, num período cronológico de véspera às urnas, as narrativas jornalísticas das capas das revistas, ideologicamente, marcam pontos de vista que comprometem a candidatura de Dilma Rousseff, legitimando um discurso que prega o partidarismo destes veículos de comunicação de massa.

A Veja, linguisticamente, acentua a relação do PT aos escândalos da Petrobras. A declaração “o doleiro fala” reforça sua intenção comunicativa de, pelo discurso, associar a imagem do partido ao escândalo, inclusive, a longo prazo: desde 2010. Em “o doleiro fala” está a estratégia discursiva de afirmar que quem pronuncia a acusação é um dos envolvidos e não, necessariamente, a revista.

A ISTOÉ comunica sua informação de oposição ao PT convocando o leitor, através da indagação “Você aceita isso?”, à seguinte responsabilidade: em meio a tantas denúncias, você, leitor, ainda votará no PT? Outro detalhe que nos chama a atenção é a informação contida no topo da capa: “Pesquisa ISTOÉ/SENSUS – Aécio está 13 pontos à frente de Dilma”. A colocação desse dizer na capa imprime um posicionamento da revista que aprova a candidatura de Aécio Neves (PSDB), sobretudo, quando esse enunciado é confrontado com a informação principal da capa – a mão aberta que registra a negação à campanha petista nas Eleições 2014.

A **Figura 09.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 09.1** apresenta duas leituras, sendo produzidas por **Capitu** e **Fred**. Percebemos em **Capitu** uma reprodução, praticamente literal, dos dizeres contidos na capa da Veja. A aluna, em sua leitura, resgata o discurso da revista que enfatiza uma crítica ao PT, enunciando, segundo a “a fala do doleiro”, a filiação do partido aos escândalos da Petrobras. No entanto, **Capitu** não avança na leitura, não expande sentidos, não interroga o porquê da construção não aleatória daquela capa naquele momento. Ela,

na verdade, cumpre, nas palavras expressas em seu comentário, uma atividade mecânica de repetição do código.

Em **Fred**, notamos que sua leitura aproximou os dois veículos de comunicação a um projeto de dizer que se define por construir uma imagem negativa do PT junto ao público: “Quanto a revista VEJA quanto a ISTOÉ esta mostrando que o PT e corrupto [...]” (FIGURA 09.2). Essas informações são as que estão postas nos enunciados das capas em questão.

As leituras dos alunos **Capitu** e **Fred** não acrescentam percepções aos enunciados concretos das capas, uma vez que o que compreendemos dessas leituras é um reconhecimento do dizer, mas não um reconhecimento do dizer numa perspectiva dialógico-discursiva, ou seja, um reconhecimento que traz à cena da enunciação provocações instauradas no histórico, na exterioridade da língua, provocadoras, no outro, de indagações sobre quais motivações ideológicas orquestraram a produção dos enunciados. Essas indagações, linguisticamente, não se fazem presentes nas leituras dos alunos supracitados.

Sendo assim, por que considerar tais leituras como aproximadas ao reconhecimento de estruturas sintáticas? Porque nelas não há um envolvimento dos alunos, não há posicionamentos críticos sobre as revistas e suas relações partidárias. O que há, é um processo de codificação do posto, de repetição ao dito. Na nossa compreensão, uma atividade de leitura que enxerga a língua e a reproduz, que vê as linguagens verbal e não verbal, características do gênero discursivo capa de revista, mas não as articula a um projeto de dizer que convoca discursos ideologicamente situados, convoca narrativas jornalísticas, no âmbito de editoriais políticas, de apoio a e de reprovação a. As leituras de **Capitu** e **Fred** não ponderam sobre as consequências, os desdobramentos desse dizer.

Um dado a considerar é a data das postagens das leituras dos alunos: **21/10/2014**. Nesse período da intervenção, as discussões sobre as questões ideológicas dos textos jornalísticos de editoria política já estavam sendo realizadas constantemente. Nessas leituras, não encontramos problematizações ao que foi discutido sobre a circulação dessas capas.

O que esses dados nos sinalizam? Que precisamos investir mais em práticas pedagógicas de incentivo à leitura. Práticas que sejam orientadas por uma perspectiva de linguagem centrada nos usos discursivos de interações sociais, que façam nossos alunos expandirem sentidos para os fatores dialógico-discursivos que

compõem os diferentes campos de comunicação discursiva, com suas nuances e suas ideologias.

Nos exemplos apresentados nessa categoria de análise, temos a leitura de que o que houve foi a necessidade desses alunos de participarem das atividades do projeto de extensão, sob um insistente chamamento nosso que estava, a todo o momento, convocando-os a interagirem no blog, a participarem das atividades. Afirmamos isso, pois, tanto **Capitu** quanto **Fred**, eram alunos calados, que pouco, ou quase nunca, participavam das discussões. Literalmente não se envolviam.

Houve situações, inclusive, que chamamos esses alunos, em particular, para conversar, saber as razões de não se envolverem, de serem calados, principalmente **Capitu**, por comparecer mais aos encontros. As respostas que tínhamos eram: “estou bem”, “estou entendendo sim, professor”, “gosto do projeto, professor, é porque sou assim mesma”. Com isso, deixamos à vontade, sem impor, mas sempre os convidando a interagirem, a marcarem seus atos responsáveis e responsivos de compreensões sobre as atividades no projeto.

Acentuamos que o objetivo do desenvolvimento das atividades com o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** era fazer com que os alunos ultrapassassem a leitura de reconhecimento linguístico. Sem desprezá-lo. Contudo, ampliando a construção de sentidos para os propósitos verboideológicos que organizaram as produções textuais/discursivas de temática política trazidas para a discussão na vivência educ comunicativa, para a percepção dos pontos de vista e para a construção deles. Nesses termos, a leitura assumiria um estado de compreensões responsáveis e responsivas, como poderemos observar na segunda categoria de análise eleita para a escrita desse capítulo.

Consideramos, portanto, as leituras apresentadas nessa categoria de análise como aproximadas a um ato de reconhecimento linguístico, de codificação, por não interrogarem, dialógico-discursivamente, as circunstâncias verboideológicas que propiciaram a produção e a circulação dos textos hospedados no blog **Leituras da mídia política: você faz?**

Essa análise a respeito das leituras dos alunos apresentadas até o presente momento deriva, principalmente, da comparação com as que estão postas na próxima categoria. Nela, observaremos leituras em que os alunos interrogaram, apreciaram, valoraram e construíram pontos de vista, o que nos faz convocar,

pontualmente, as palavras de Bakhtin (2015, p. 67) ao tratar do heterodiscurso⁴³: “[...] todas as línguas [...] são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos”. São, assim, valorações, possibilidades de percepção e de construção de sentidos.

É com essas palavras que chamamos a próxima categoria de análise.

6.1.2 Leituras como ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas: a percepção e a construção de pontos de vista

Nesse momento, situamos as **Figuras 10.1 – Chico Buarque fala sobre política** e **10.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 10.1**.

FIGURA 10.1 – Chico Buarque fala sobre política

CHICO fala tudo

"A VERDADE É QUE antes do PT chegar ao poder teve uma turma que ficou 500 anos mandando aqui no Brasil e esse país se tornou um país de 5º mundo. Entramos na década de 80 ainda sendo uma república das bananas, governados por ridículos generais sem voto, ditadores golpistas assassinos e ignorantes que "preferiam cheiro de cavalo a cheiro de povo". Aí finalmente vem um partido que faz o Brasil avançar, tira nossa coleira dos USA, dá um pé no traseiro do FMI, alça o país a 6ª economia do mundo fazendo o PIB saltar de 1 para mais de 2,4 trilhões em uma década, tira 50 milhões de brasileiros da pobreza, cria uma nova classe média de mais de 100 milhões com emprego, renda, carteira assinada e conta no banco... Enfim, avanços EXTRAORDINÁRIOS em uma década ! Mas a mídia, conservadora e recalcada, sabota e cria um clima de que estamos "a beira do abismo". E tem gente que vai na onda e não lembra do nosso passado medíocre..."



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

⁴³ “Para Bakhtin, o heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns aos outros e cada um procurando seu próprio espaço de realização”. (BEZERRA, 2015, p. 12-13).

FIGURA 10.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 10.1

Danilo 8 de outubro de 2014 07:09

Maldita Gení!

Responder

Pedro 8 de outubro de 2014 13:43

É de grande valor a opinião de uma pessoa que viveu na época da ditadura, com toda a dificuldade de expor a sua voz e o seu direito

Responder

Edu 8 de outubro de 2014 14:58

Corcordo com o pensamento de Chico Buarque ,no período da ditadura o brasil não tinha voz,ou seja não poderia opinar ,os brasileiros eram pau mandado , so após o enfraquecimento da ditadura ,e um começo de uma verdadeira democracia que o País começou a se organizar.

Responder

Miguel 8 de outubro de 2014 21:08

Também concordo a mídia esconde muitos acontecimentos, distorce como é uma grande ferramenta de informação também pode ser uma ferramenta de "cabresto".

Responder

Camila 14 de outubro de 2014 11:40

Tbm concordo com Chico Buarque pq na época da ditadura as pessoas não tinha direito a nada e de lá pra cá já mudou muitas coisas sei que o país que vivemos não estar lá essas coisas mas já melhorou bastante,agora as pessoas tem o direito de falar o que pensa e da maneira que lhe convêm...Então da época da ditadura para os tempos de hoje já mudou muitas coisas ;)

Responder

Íris 15 de outubro de 2014 04:44

Eu concordo em partes com o Chico Buarque pois o PT teve bastante participação no crescimento do nosso país, porém também acredito que esse partido perdeu a sua essência.

Responder

Na **Figura 10.1 – Chico Buarque fala sobre política**, encontramos um discurso de Chico Buarque que vem em defesa do PT, diante dos escândalos de corrupção que “assolam” a imagem desse partido político junto à opinião pública.

Não temos como afirmar, não temos como confrontar dados, mas parece que o discurso do texto de Chico Buarque funciona com uma resposta ao de Antônio Fagundes. Enquanto este mostra-se afetado, negativamente, pelo PT, aquele mostra-se afetado pelo que falam do partido, fruto, segundo Buarque, de uma “[...] mídia, conservadora e recalcada, que sabotagem e cria um clima de que estamos “a beira do abismo”. E tem gente que vai na onda e não lembra do nosso passado medíocre...” (FIGURA 10.1, grifos do autor): passado medíocre fazendo referência à “[...] turma que ficou 500 anos mandando aqui no Brasil” (FIGURA 10.1).

A construção do ponto de vista de Buarque insere o PT como o divisor de águas da política nacional. Para tanto, ele elenca uma série de avanços do Brasil após o seu governo, como: “[...] tira a nossa coleira dos USA, dá um pé no traseiro do FMI, [...] tira 50 milhões da pobreza, cria uma nova classe média [...]” (FIGURA, 10.1), dentre outros avanços.

Sobre esse texto de Buarque, assim como o de Fagundes, nossa discussão educacional buscou refletir a representatividade das pessoas públicas que assinaram os textos e as suas valorações a respeito do PT: quais sentidos são convocados pela circulação desses textos, principalmente, quando pensados em um cenário de campanha eleitoral, como assim estava “respirando” o Brasil?

A **Figura 10.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 10.1** apresenta as leituras dos alunos a respeito do texto de Chico Buarque. **Danilo** compreendeu o tema do texto de Buarque, relacionando-o, dialogicamente, com outro texto do mesmo autor: **Geni e o Zepelim** – canção, lançada em 1978, e que fez parte do musical **Ópera do Malandro**. A letra relata a história de Geni, pessoa, possível travesti, que era hostilizada e excluída pela sociedade.

O coro da canção é um convite ao linchamento de Geni: “Joga pedra na Geni”, um culto ao apedrejamento que, inclusive, mantém relação dialógica com o texto bíblico de João 8. O texto bíblico trata da mulher adúltera que a sociedade da época queria apedrejá-la. Genivaldo, conhecido como Geni, foi apresentado na peça

Ópera do Malandro. No entanto, na letra da canção há a ausência de qualquer termo específico que nos indique tratar de um travesti, segundo Fontes (2003)⁴⁴.

A relação dialógica estabelecida por **Danilo**, destacando-se nela o seu poder de síntese – “Maldita Gení!” (FIGURA 10.2) –, derivou-se de uma atividade que a turma estava envolvida: a encenação dessa canção de Chico Buarque. Desse modo, **Danilo** convocou sentidos dialógicos e discursivos compreendendo, pela **Figura 10.1 – Chico Buarque fala sobre política**, a ligação entre Geni e o PT: pela mídia, em conformidade com o posto por Chico Buarque, o PT era a “Maldita Gení!”. Era um ser que estava sendo massacrado, pela mídia e pela sociedade, por ser maldito.

A valoração em defesa do PT empreendida por Chico Buarque foi, também, observada pela nomeação “maldita” usada por **Danilo** em sua leitura. O maldito, nessa situação, assume o sentido de vítima, de agente perseguido, o que converge para o que esclarece Buarque em seu texto: o PT é vítima e vítima, também, pelo esquecimento da opinião pública sobre os benefícios e avanços que a gestão desse partido proporcionou à população brasileira, sobretudo, a mais carente, a pobre.

A relação entre os avanços do governo do PT e o retrocesso da ditadura militar estabelecida por Chico Buarque é considerada nas leituras de **Pedro**, **Edu** e **Camila**. O verbo concordar é marcado nessas três leituras, o que já denuncia a posição desses sujeitos a respeito dos argumentos elencados pelo cantor brasileiro, o não-álibi, as suas responsabilidades. O uso desse verbo inscreve-os, marca-os.

A memória de quem vivenciou a ditadura autoriza o posicionamento de Buarque, legitimando-o, destaca **Pedro**. **Edu**, em sua compreensão, realçou o poder de voz dado à sociedade após o governo ditatorial. **Camila**, assim como **Edu**, valoriza, apesar de reconhecer problemas no Brasil, o direito de se expressar no país conquistado após o regime de ditadura. Essas leituras, na verdade, selecionam aspectos do texto de Chico e representam rastros de sentidos postos em evidência pelos alunos em seus atos de compreensão.

Miguel traz uma discussão profícua: a concepção de que a mídia edita a informação em função dos seus enquadramentos ideológicos: “[...] a mídia esconde muitos acontecimentos, distorce como é uma grande ferramenta de informação também pode ser uma ferramenta de “cabresto”” (FIGURA 10.2, grifos do autor).

Eis, nessa leitura de **Miguel**, uma grande preocupação que a Educomunicação propõe-se: a de conscientizar criticamente, a de fazer com que

⁴⁴ Disponível em <<https://profaclaudiacem804.webnode.com.br/news/analise-da-musica-geni-e-o-zepelim/>> Acesso em 18/11/2017.

não se acredite em tudo o que é circulado pela mídia, mas confronte as informações em diferentes veículos, reconheça a existência de fios ideológicos, questione os dados obtidos pela grande mídia, desconfie, procure estabelecer relações dialógicas entre as linhas e, principalmente, entre as entrelinhas dos textos midiáticos.

Interessante observarmos a construção do ponto de vista de **Miguel** no tocante à relação dialógica estabelecida com o “cabresto”. Na História do Brasil, o voto de cabresto, de acordo com a professora Valquíria Velasco⁴⁵, refere-se às ações em que os coronéis, proprietários de terras, orquestravam as decisões políticas pela pressão e coação do voto de seus empregados na Primeira República no Brasil (1889-1930). Os espaços de mando e desmando dos coronéis eram chamados de currais eleitorais. **Miguel**, em um processo de compreensão dialógica e responsiva, associa, hoje, a mídia ao cabresto, valorando os seus espaços de circulação como espaços de imposição ideológica político-partidária.

Nesse contexto, a mídia, sobretudo, a do jornalismo político, funciona como um campo de atuação discursiva, enquadrando a informação pela agenda dos interesses políticos a que os veículos de comunicação, historicamente, filiam-se. Revela-se, portanto, como uma construção da realidade editada.

E essa realidade entre mídia e discurso não é entendida, nesta tese, como algo negativo. Porém, como algo que suscita inquietações e que ratifica duas necessidades: 1) a de compreender o uso efetivo da linguagem em campos da comunicação discursiva, validando, dessa forma, o que Bakhtin e o Círculo assumem ao abordarem uma concepção verboideológica de linguagem; e 2) a de contribuir com um olhar plural para o que é enunciado pelos veículos de comunicação de massa, em específico, pelas editorias políticas, legitimando, para tanto, a leitura crítica da mídia como um ato dialógico-discursivo de uma **audiência participativa**, que percebe e que constrói pontos de vista, como comunicamos na **Figura 04 – A leitura educamunicativa da mídia como ato dialógico-discursivo**.

No que toca à leitura de **Íris**, compreendemos duas tomadas de posições: uma que legitima sua concordância com o ponto de vista de Chico Buarque e outra de discordância a esse ponto de vista, registrando, para tanto, uma valoração ao PT.

A expressão linguística “Eu concordo em partes com o Chico Buarque [...]” (FIGURA 10.2) acentua a voz de **Íris** numa compreensão responsável e responsiva

⁴⁵ Disponível em <<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/voto-de-cabresto/>>
Acesso em 22/11/2017.

que, discursivamente, demarca o “sabor” axiológico da aluna em relação ao outro: o músico, dramaturgo e escritor brasileiro. Logo, imprime um centro de valor.

Sobre o PT, a aluna, ao ler, reconhece a sua importância para o crescimento do país. Todavia, na sua visão, o PT perdeu sua essência. Que essência seria essa? **Íris** não a desenvolveu. O que é possível depreender do ponto de vista trazido à enunciação pela participação no blog pedagógico é que a aluna admite uma insatisfação ao PT por este deixar-se envolver em escândalos de corrupção. Parece que ela dialoga com o discurso do texto de Antônio Fagundes (FIGURA 08.1).

A força da expressão adversativa “porém” (FIGURA 10.2), utilizada pela aluna, situa, discursivamente, a sua tomada de posição e o risco assumido. Ela expandiu a leitura e inscreveu sua visão a respeito do PT. Há, nesse “porém”, um suplemento de sentido, um *postupok*, um ato, na abordagem encontrada por Bakhtin (2010b) e por nós defendida nesta tese, bem como uma leitura marcada/inscrita pela consciência crítica, conforme Freire (2011a). Há um envolvimento da aluna.

Nesse sentido, atraídos pela Educomunicação, compreendemos que à aluna, assim como a todos os alunos envolvidos na intervenção, foi dado o direito de voz, oferecido a ela em um ecossistema comunicativo de aprendizagem, o blog pedagógico, uma mídia participativa que gerou a oportunidade de, no social, manifestar-se e de construir conhecimento; já, atraídos pela Teoria Dialógica da Linguagem, por meio do ato de compreensão responsável e responsiva, interpretamos que à aluna foi concedido o exercício dialógico de construir o seu ponto de vista, de expressar um modo de ler que vai ao encontro das percepções singulares do seu **histórico-individual**, do seu modo de compreender o mundo.

Isso implica dizer que as suas impressões sobre a relação PT e política nacional, construídas ao longo do tempo, foram convocadas pela expressão “porém” em seu comentário. Sua leitura, enquanto um ato responsável, responsivo e assinado, revelou-se como um gesto de compreensão subjetiva, um modo de perceber valorativamente. Assumiu, portanto, a leitura como um ato dialógico-discursivo em que “[...] as palavras do locutor ganham sentido com as entoações por ele conferidas e, conseqüentemente, acabam por dialogar, também, com os valores da sociedade; posicionando-se em relação a estes valores” (MENEZES; LEAL; MELO, 2017, p. 69).

Então, reconhecer que as palavras do locutor ganham sentidos, tons valorativos, é reconhecer o uso não aleatório das palavras nos textos: movimento

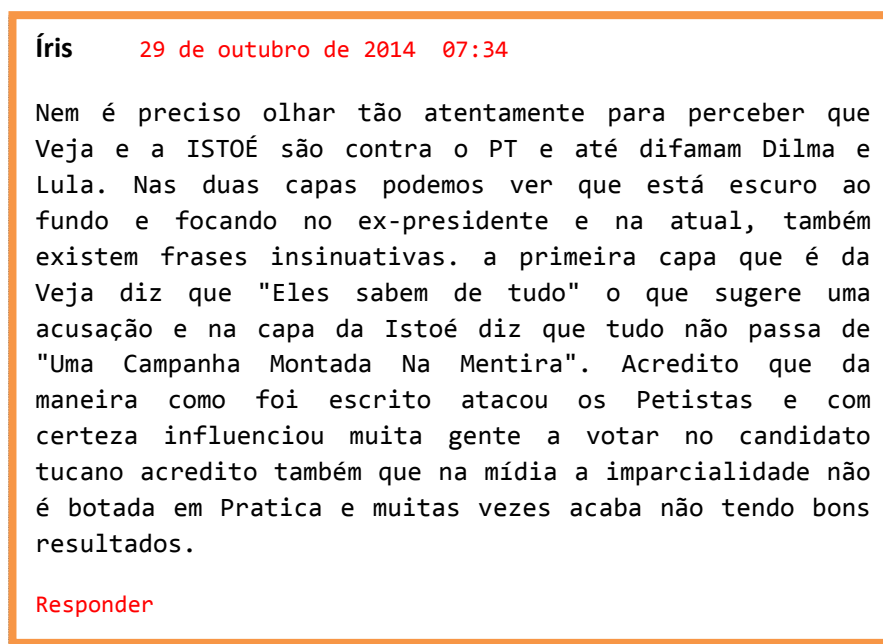
analítico que adere a proposta da Teoria Dialógica da Linguagem. É por esse motivo que recorremos, pontualmente, a determinadas palavras na construção de enunciados. Daí, o nosso olhar para o “porém” marcado na leitura de **Íris** (FIGURA 10.2). Portanto, trata-se de um movimento analítico que considera o linguístico pensando no translinguístico, isto é, um estudo que explica o modo de funcionamento real da linguagem, examinando as relações dialógicas entre os enunciados, bem como o seu modo de constituição real (FIORIN, 2010).

De acordo com Fiorin (2010, p. 34), envolto em uma visão bakhtiniana, “[...] a translinguística não pode ignorar a linguística e deve servir-se dos resultados obtidos por ela. [...] Elas devem complementar-se e não misturar-se”. Nesses termos, produzir análises dialógicas de discursos é também contribuir com a Linguística. Ler as leituras dos alunos partindo dos usos linguísticos por eles assumidos, como assim estamos lendo, é ler sob uma perspectiva translinguística.

Apresentamos, nesse momento, as **Figuras 11.1 – Capas de revistas na semana do segundo turno** e **11.2 – Leitura da aluna Íris sobre a Figura 11.1**.

FIGURA 11.1 – Capas de revistas na semana do segundo turno



FIGURA 11.2 – Leitura da aluna Íris sobre a Figura 11.1

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

As **Figuras 11.1 – Capas de revistas na semana do segundo turno e 11.2 – Leitura da aluna Íris sobre a Figura 11.1** tematizam o foco jornalístico dado pelas revistas de circulação nacional Veja e ISTOÉ na semana do segundo turno. Os exemplares foram, oficialmente, publicados na data de **29/10/2014**. No entanto, a população teve acesso desde o sábado, **25/10/2014**, véspera das eleições.

O recurso de linguagens verbal e não verbal reivindicado pela proposta discursiva das capas acentua uma imagem negativa do PT. Isso é comprovado, num panorama cronotópico, pela narratividade jornalística que orienta seus leitores a uma compreensão, sobre o partido, de desaprovação. Os gestos de inscrições, em ambas as revistas, especificamente ao longo de 2014, demonstraram atos de repulsa ao PT, conforme dados apresentados em Xavier e Almeida (2017).

A partir das discussões junto aos alunos sobre os efeitos de sentidos que, dialógico-discursivamente, as produções das capas surtiem, ressaltando os fios ideológicos que abasteciam as produções não aleatórias de jogos de sentidos entre as linguagens verbal e não verbal, típicas das construções temática, estilística e composicional do gênero capa de revista, foram produzidos três comentários no blog pedagógico. Destes, selecionamos a leitura de **Íris**. As outras duas leituras assemelham-se, significativamente, ao apresentado por **Íris**. Nessas condições, por

prezarmos pela diferença entre os dados, alguns exemplos apresentados, doravante, obedecerão a esse critério: o de selecionar para não tornar os dados dessa pesquisa repetitivos. Esse critério, acreditamos, não fere o que estamos compreendendo por singularidade do ser, apenas vincula-se a uma postura metodológica de apresentação dos dados.

Íris, ao promover sua compreensão sobre as capas lidas, enfoca o jogo de sentidos que há entre a linguagem verbal e não verbal: “Nas duas capas podemos ver que está escuro ao fundo e focando no ex-presidente e na atual [...]” (FIGURA 11.2). O ponto de vista da revista, revelado pelos tons emotivo-volitivos de associar o PT ao que é escuro, sombrio, foi convocado pela aluna que compreendeu o interesse dos veículos de comunicação social em denegrir a imagem do PT e recrutar a população para que fique atenta ao fato de que “ELES SABIAM DE TUDO” (FIGURA 11.1) e de que a campanha de Dilma configurava-se como “UMA CAMPANHA MONTADA NA MENTIRA” (FIGURA 11.1).

Analisar o verbo (palavra) e a imagem integra uma prática de produção de sentidos embebida em um circuito de entrecruzamentos de materiais simbólicos, como a língua, os gestos e os tons que viabilizam, sensivelmente, a circulação dialógica de discursos no âmbito de processos efetivos de comunicação social.

Assim, a capa da *Veja* apresenta as imagens de Dilma e Lula, ambos com os nomes envolvidos no esquema de corrupção da estatal Petrobras. Podemos perceber que a imagem, em si, já funciona como um discurso dialógico e, portanto, um enunciado concreto projetado com o intuito de produzir sentidos mediante o seu público-alvo – sentidos esses voltados para a apreciação negativa sobre as duas personalidades políticas estampadas na capa: “ELES SABIAM DE TUDO” (FIGURA 11.1) enunciado editorado em vermelho, reivindicando, dialogicamente, a cor do PT e em tamanho que se destaca no projeto gráfico da capa.

Diante desse contexto, a revista *Veja* criou uma forma de representação da “verdade” através da imagem emoldurada dos dois petistas. Dessa forma, utilizou-se das relações dialógicas para firmar o seu ponto de vista com relação ao tema abordado, evidenciando o tom valorativo, apreciativo (XAVIER; ALMEIDA, 2017).

Da mesma forma, ocorre com o exemplar da revista *ISTOÉ*. “UMA CAMPANHA MONTADA NA MENTIRA” (FIGURA 11.1): estabelece-se como um enunciado concreto que dialoga, consistentemente, com o enunciado posto pela *Veja*. A proposta de imagem da *ISTOÉ* vai além e estampa uma conversa, “ao pé do

ouvido”, entre Lula e Dilma, atraindo o sentido de conchave, de trabalho pensado e arquitetado para o mal, de corrupção, “de campanha montada na mentira” (FIGURA 11.1).

Aos enunciados verbais presentes nas duas capas de revistas, **Íris**, em sua compreensão responsiva, valora de “palavras insinuativas” (FIGURA 11.2). Portanto, palavras carregadas de ideologia, palavras que insinuam/revelam pontos de vista. Das palavras de **Íris**, ainda, destacamos: “Acredito que da maneira como foi escrito atacou os Petistas e com certeza influenciou muita gente a votar no candidato tucano [...]” (FIGURA 11.2).

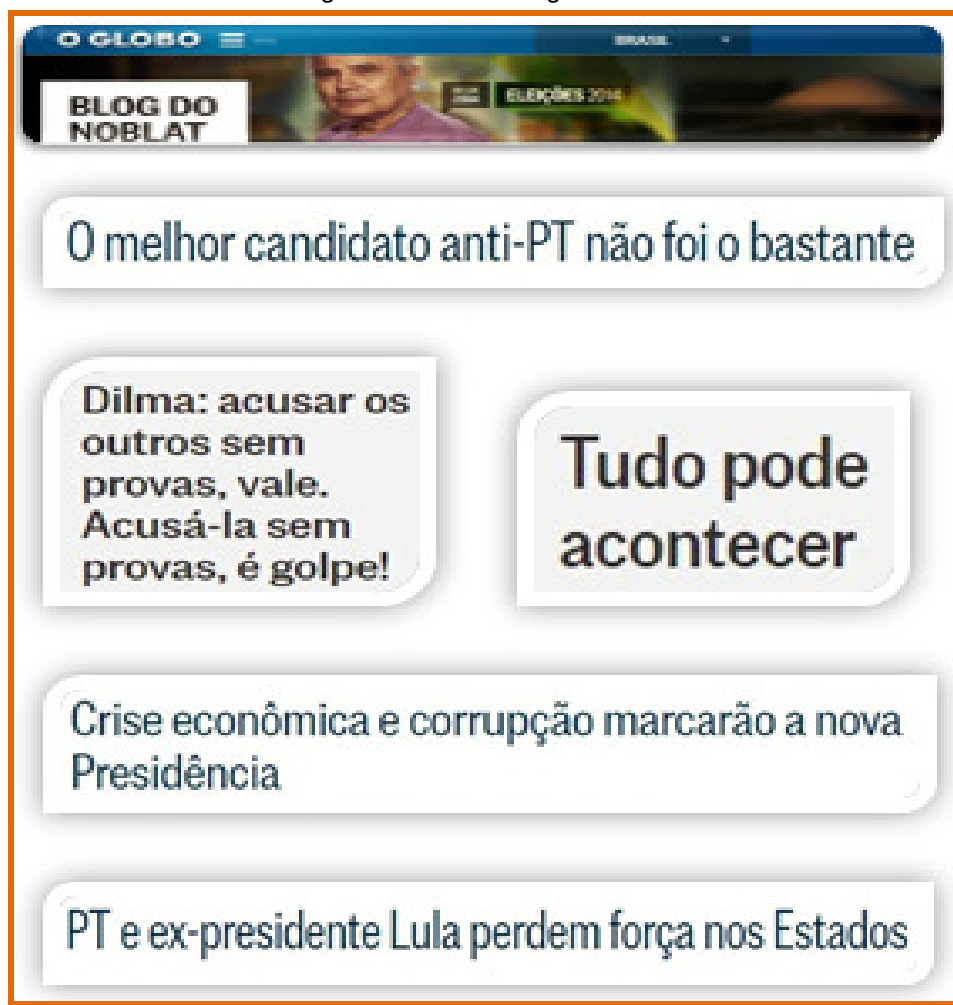
Nessas palavras, é possível perceber que a aluna enfatiza o “poder” que a mídia exerce, no social, na formação da opinião pública. Segundo **Íris**, “[...] com certeza influenciou muita gente [...]” (FIGURA 11.2). Logo, compete à sociedade ler criticamente os fatos circulados e os acentos dados pela mídia na veiculação de informações. Ler criticamente corresponde a apurar e a triangular, pelo discurso, os projetos ideológicos do dizer pela mídia: esse ato de compreensão atrai modos de ler voltados à apreensão perceptiva do como é circulada a informação, de quais propósitos e acentos gerenciaram tal circulação.

Íris aponta para o efeito causa e consequência: “[...] como foi escrito atacou os Petistas e com certeza influenciou muita gente a votar no candidato tucano [...]” (FIGURA 11.2). Ao demonstrar essa compreensão, a aluna põe em questionamento a imparcialidade do jornalismo tão utopicamente apregoada pelos manuais de prática jornalística, o que nos faz dialogar com Bakhtin (2015) quando pontua sobre a vida verboideológica da linguagem: para o pensador russo, não há nada em usos de linguagem que não seja constituído pela natureza ideológica, pelo “aroma”, pelo “brilho” e pelo “sabor” do valor.

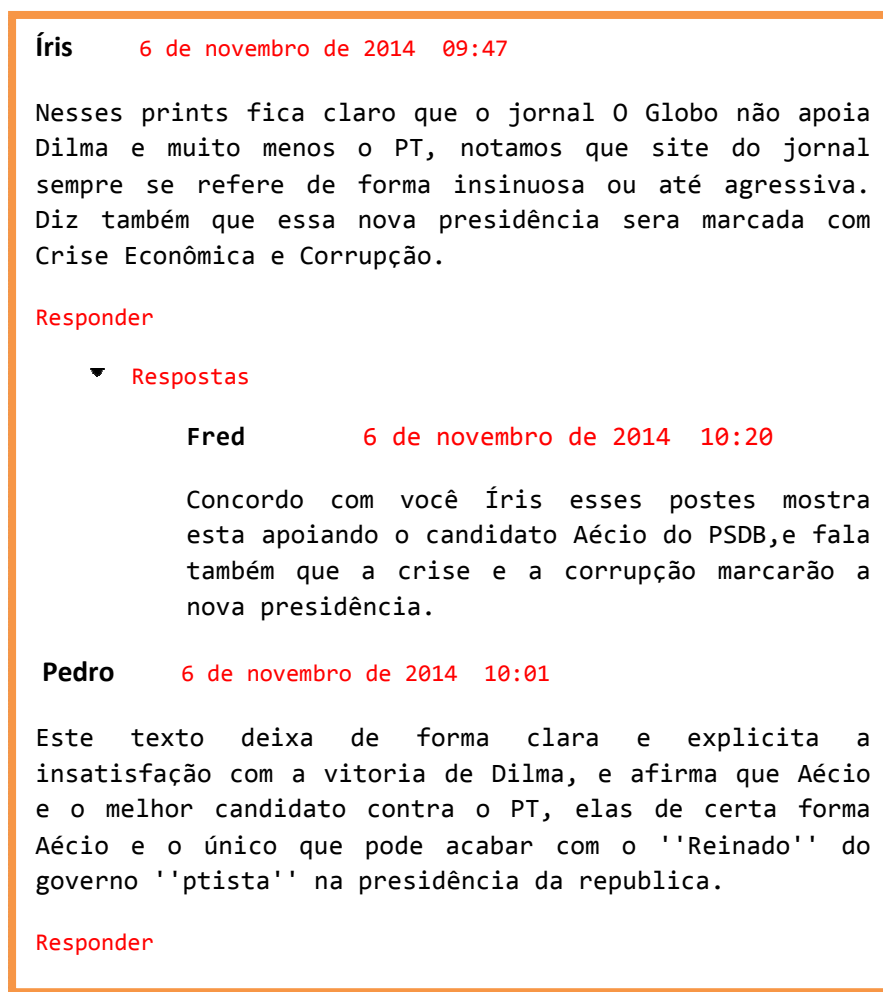
O fato de não ler a mídia sob as lentes de uma criticidade acarreta em maus resultados, conforme destaca **Íris**. Desse modo, uma sociedade acrítica e fortemente passiva diante das demandas sociais, uma sociedade que, apenas, absorve informação, não a questiona e, conseqüentemente, vota mal – eis os não “bons resultados” sinalizados pela aluna em sua leitura e nossa preocupação com modos de leitura semelhantes aos contidos nas **Figuras 07.2, 08.2 e 09.2 (Leituras dos alunos sobre as Figuras 07.1, 08.1 e 09.1, respectivamente)**, isto é, leituras que não desdobram sentidos, que codificam, mas que não avançam para o que estamos compreendendo como atos de compreensões responsáveis e responsivas.

Chamamos, nesse momento, as **Figuras 12.1 – Resultado do segundo turno no Blog de Ricardo Noblat** e 12.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 12.1.

FIGURA 12.1 – Resultado do segundo turno no Blog de Ricardo Noblat



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

FIGURA 12.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 12.1

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

A **Figura 12.1 – Resultado do segundo turno no Blog de Ricardo Noblat** destaca as principais manchetes exibidas pelo Blog do Noblat, em **27/10/2014**, e hospedado na página de O Globo, a saber: “O melhor candidato anti-PT não foi o bastante”, “Dilma: acusar os outros sem provas vale. Acusá-la sem provas, é golpe!”, “Tudo pode acontecer”, “Crise econômica e corrupção marcarão a nova presidência” e “PT e ex-presidente Lula perdem força nos Estados” (FIGURA 12.1).

Passemos às leituras dos alunos. **Íris** põe em relevo um dado importante: “[...] notamos que site do jornal sempre se refere de forma insinuada ou até agressiva” (FIGURA 12.2). A aluna chama atenção ao modo como as manchetes do blog reportam-se ao outro, no caso Dilma e PT. Esse olhar convida uma concepção encontrada na Teoria Dialógica da Linguagem que admite o trato com a linguagem sob as lentes da emoção do dizer: trata-se da enunciação sendo alimentada pela

entonação, como podemos resgatar da citação apresentada no primeiro capítulo desta tese – “[...] a situação e o auditório correspondentes determinam precisamente a entonação, e através dela, realizam a seleção das palavras e sua disposição, dando um sentido à enunciação toda” (VOLÓCHINOV, 2013c, p. 174). No Blog do Noblat, a entonação é demonstrada pela emoção do dizer que seleciona as palavras num projeto enunciativo de depreciação a Dilma.

O reconhecimento dessa característica de linguagem congrega o pensamento de que o uso da palavra ideológica é carregado de emoção, de vida. Daí, a associação feita por **Íris** de que a maneira como o blog construiu os enunciados de suas manchetes valoram Dilma e o PT agressivamente.

Outro destaque que lemos da leitura dessa aluna refere-se à percepção sinalizada por ela em função do posicionamento defendido pelo Blog do Noblat: o de situar a nova gestão da presidenta como marcada por crise econômica e por corrupção, reforçando, nesse sentido, a tendência de aversão do veículo ao PT e à Dilma, explicitada, pela aluna, através da expressão linguística “[...] o jornal O Globo não apoia Dilma e muito menos o PT [...]” (FIGURA 12.2).

A função de mídia participativa e responsiva que o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** assumiu no cenário da intervenção educacional pode ser observada na leitura que o aluno **Fred** construiu tendo, como base, a leitura de **Íris**. Esse movimento de ler a leitura do outro e opinar sobre evidencia o caráter de interação que o blog pedagógico disponibiliza através de seus recursos operacionais. Evidencia, também, a natureza participativa, de réplicas, que esse ecossistema comunicativo de aprendizagem representou para uma intervenção no campo da Educomunicação – a natureza de **audiência participativa**.

Na verdade, interação é uma característica de práticas pedagógicas cujos propósitos banham-se por esse campo – o da Educomunicação – e uma postura teórico-metodológica que situa a concepção e a forma no tratamento com a linguagem para Bakhtin e o Círculo – a de interação discursiva.

Para a Teoria Dialógica da Linguagem, essa interação esboçada por **Fred** funciona como um ato de compreensão responsiva, como uma resposta, uma réplica responsiva ao enunciado: para Volóchinov (2013d), os processos de interação social configuram-se como nossas respostas, nossas réplicas às situações e aos eventos diversos. A resposta de **Fred** configura-se, portanto, como uma leitura eventiva, situada em um ecossistema de aprendizagem que o convocou a posicionar-se.

Desse modo, **Fred** inscreve, em sua leitura, a concordância ao compreendido por **Íris**. A leitura do aluno considera que a construção do ponto de vista do Blog do Noblat demonstra apoio a Aécio Neves (PSDB).

Para além da compreensão de que o Blog do Noblat apoia determinado candidato e desaprova outro, o que ganhamos para a formação desses alunos é o olhar plural para o que está sendo, discursivamente, posto em circulação pela mídia. Ler criticamente é atentar para o como as informações estão sendo veiculadas e o como elas representam o resultado de construções sintáticas produzidas para surtirem um efeito argumentativo em prol de arranjos político-partidários. É nesse lugar que reside a translinguística bakhtiniana: compreender o sintático no âmbito de sua exterioridade, admitindo, para tanto, as funções sociais que as palavras acumulam ao serem utilizadas pelas interações humanas.

A análise dialógico-discursiva do jornalismo político traz à cena da discussão indícios de criação de narrativas tendenciosas, axiologicamente situadas, valoradas pelo tom apreciativo que delinea o contato, atualizado pela história, do veículo de comunicação e do político com quem mantém elos empresariais. É o que conseguimos entender das palavras de **Íris** quando nomeia o Blog do Noblat como um espaço de comunicação constituído por uma “forma insinuada” (FIGURA 12.2). Lemos “insinuada” como sinônimo de tendenciosa, axiologicamente compreendida.

Sobre a leitura de **Pedro**, percebemos que este a desenvolve esboçando a apreciação que o Blog do Noblat emitiu ao candidato do PSDB: “[...] Aécio e o melhor candidato contra o PT, elas de certa forma Aécio e o único que pode acabar com o “Reinado” do governo “ptista” na presidência da república” (FIGURA, 12.2, grifos do autor).

As expressões “melhor candidato contra” e ““Reinado” do governo “ptista”” adicionam ao discurso da leitura de **Pedro** sua apreciação sobre a insatisfação do Blog do Noblat ao PT. Tais apreciações revelam o ponto de vista do blog em referência, bem como revelam que essa intervenção educacional construiu, em **Pedro**, esse olhar que lê e desconfia do que foi lido, que não se conforma e faz associações, reconhecendo, na língua, as valorações de quem diz.

Pedro, ao se reportar ao Blog do Noblat, afirmando – “Este texto **[este blog]** deixa de forma clara e explícita a insatisfação com a vitória de Dilma [...]” (FIGURA 12.2, grifos nossos) – a clara, portanto, uma leitura que compreende e que avalia os enunciados concretos: “Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão

sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral” (BAKHTIN, 2010a, p. 378).

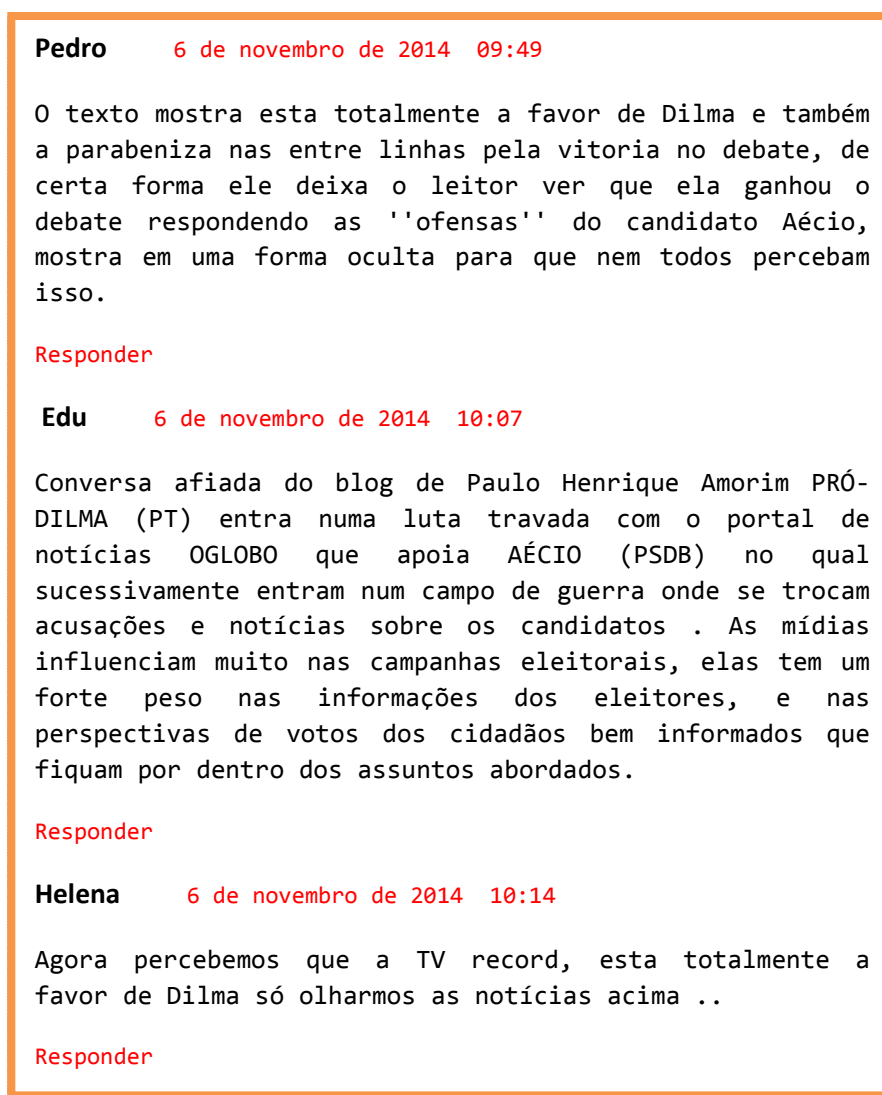
Nesses termos, quando pensada sob a perspectiva de compreender para avaliar, para se posicionar e assumir riscos, a leitura ocupa um lugar no contexto didático que favorece, pela dimensão dialógico-discursiva dos enunciados concretos, a formação de um sujeito leitor crítico-responsivo, capaz de ler, nas linhas e nas entrelinhas, os pontos de vistas e, conseqüentemente, construir os seus, como, no nível de cada um, os alunos participantes dessa intervenção educacional, ao longo do processo, demonstraram.

A seguir, observemos as próximas figuras.

FIGURA 13.1 – Resultado do segundo turno no Blog Conversa Afiada, de Paulo Henrique Amorim



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

FIGURA 13.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 13.1

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

Na **Figura 13.1 – Resultado do segundo turno no Blog Conversa Afiada, de Paulo Henrique Amorim**, há os destaques das principais manchetes veiculadas no dia **27/10/2014** – mesma data da circulação das manchetes selecionadas no Blog do Noblat. Os enunciados “Refrão contra a Globo vai ao vivo, no ar, na Globo”, “Dilma: não odeie quem nos odeia!”, “Vox amplia vantagem de Dilma: 7 pontos”, “Veja deu tiro no pé. Até Globope: Dilma 49 a 43!” (FIGURA 13.1), dentre outros, denunciam o partidarismo do blog pro-PT. A construção dos enunciados iluminam modos de dizer que, do ponto de vista do discurso, caminham nessa direção: a de, pela linguagem, favorecer o resultado vencedor da campanha de Dilma Rousseff nas Eleições 2014 à Presidência da República.

As leituras produzidas pelos alunos confirmam a percepção da filiação político-partidária do blog de Paulo Henrique Amorim. **Pedro** enfatiza sua compreensão pelo uso do advérbio “totalmente”, evidenciando a valoração do blog à Rousseff. O aluno destaca: “[...] de certa forma, ele **[o blog]** deixa o leitor ver que ela ganhou o debate respondendo as “ofensas” do candidato Aécio [...]” (FIGURA 13.2, grifos nossos).

Em sua leitura, **Pedro** salienta o ponto de vista do blog de Paulo Henrique Amorim, que organiza seu discurso em função da produção de enunciados, no caso, manchetes, de apoio à candidatura de Dilma Rousseff, relacionando a vinculação do referido blog a um projeto de dizer de aprovação ao governo petista.

Para o aluno, “O texto mostra esta totalmente a favor de Dilma [...]”, “[...] a parabeniza nas entre linhas pela vitória no debate [...]” e “[...] ela ganhou o debate respondendo as “ofensas” do candidato Aécio [...]” (FIGURA 13.2, grifos do autor). É oportuno pontuarmos como **Pedro** revela-se, pela leitura, como um possível eleitor de Dilma através da escolha valorativa da palavra “ofensa”, inclusive usada com aspas em seu comentário como forma de enfatizar ou destacar o sentido da palavra.

A valoração contida em “ofensa” ressalta a construção do ponto de vista do aluno: no debate, Aécio ofendeu Dilma. Esse exercício inscreve **Pedro**, no contexto da intervenção educacional, como um sujeito que toma partido, que se arrisca, que desenvolve atos de leitura voltados à compreensão responsável e responsiva de enunciados. Com esse movimento, ele compromete-se, ativa o exercício dialógico de compreender e de responder a enunciados em textos do jornalismo político numa visão de leitura crítica: um exercício que mostra um olhar para, segundo o aluno, “[...] uma forma oculta que nem todos percebem isso” (FIGURA 13.2), isto é, a “veia” tendenciosa dos conteúdos circulados pela mídia.

Ter essa concepção ratifica os interesses pontuais dessa pesquisa-ação de construir nos alunos envolvidos a consciência de pôr em crise o dito, a sensibilidade de questionar, de interrogar. Assim, esse exemplo de leitura traz para o centro da discussão o impacto de vivências educacionais, numa perspectiva dialógico-discursiva, em prol desse posicionamento crítico sobre as mídias, dessa inserção, pela linguagem, de pontos de vista – tese por nós defendida nesse trabalho científico. Embora, não concordarmos com o aluno quando afirma “[...] uma forma oculta [...]” (FIGURA 13.2): a tendência político partidária do Conversa Afiada não está tão oculta assim. No entanto, sem sombra de dúvidas, compreendemos os

propósitos comunicativos de **Pedro** ao mencionar “forma oculta”. Na verdade, ele atesta, de fato, a necessidade de lermos, sempre, para além do óbvio, do posto.

“As mídias influenciam muito nas campanhas eleitorais, elas tem um forte peso nas informações dos eleitores, e nas perspectivas de votos dos **cidadãos bem informados** que ficam por dentro dos assuntos abordados” (FIGURA 13.2, grifos nossos) é o pensamento contido na leitura de **Edu**. Percebamos a responsabilidade que o aluno confere às mídias nos processos de construção da opinião pública, o que converge ao papel da mídia de informar a sociedade sobre os mais variados fatos de interesse coletivo.

As questões suscitadas pelo aluno são: como essas informações comunicam? Quais os modos, ideologicamente situados, de comunicar. Ele resgata uma discussão desenvolvida na intervenção de que os textos circulados pela mídia são sempre organizados em função de pontos de vista, de interesses. Perceber esses pontos de vista é o que conferirá a formação de um cidadão bem informado, como mencionou **Edu**. Cidadãos bem informados correspondem a aqueles que conseguem compreender os acentos e suas utilizações na diferentes mídias e empresas midiáticas. Conseguem estabelecer relações dialógicas entre enunciados.

O estabelecimento dessas relações dialógicas entre veículos de comunicação foi pontuado por **Edu** e por **Helena**: **Edu** – “Conversa afiada do blog de Paulo Henrique Amorim PRÓ-DILMA (PT) entra numa luta travada com o portal de notícias OGLOBO que apoia AÉCIO (PSDB) no qual sucessivamente entram num campo de guerra onde se trocam acusações e notícias sobre os candidatos” (FIGURA 13.2) e **Helena** – “**Agora** percebemos que a TV record, esta totalmente a favor de Dilma só olharmos as notícias acima” (FIGURA 13.2, grifo nosso).

É, realmente, a guerra das notícias, a arena, os embates das filiações ideológicas que gerenciam, ditam e editam o comportamento discursivo dos enunciados do jornalismo político. **Edu**, de modo feliz, nomeia essa realidade de “campo de guerra”, pois, de verdade, os textos do jornalismo político são um terreno minado, cerceado, interditado.

Estar atento a esse jogo de interesses político-partidários é o que constitui, ou pode constituir, uma sociedade bem informada, uma sociedade capaz de perceber pontos de vista e, principalmente, construir os seus, uma vez que, ainda segundo **Edu**, as mídias têm o poder de influenciar os eleitores, elas exercem peso, moldam,

formam e enformam a notícia em consonância com os interesses ideológicos de projetos de dizer.

Sobre a leitura de **Helena**, destacamos, em seu comentário, a presença da expressão “agora”. O “agora” nos mostra, incisivamente, o impacto da intervenção educ comunicativa empreendida – como veremos adiante, ainda nesse capítulo, especificamente, em quatro alunos. A nosso ver, a aluna demonstra que a percepção para os diferentes pontos de vista só chegou, em sua formação leitora, a partir do momento em que ela parou para pensar nessas nuances que os enunciados da mídia fornecem. A sua atenção para essa realidade dialógica e discursiva das produções de linguagem em textos da mídia só agora veio à tona. Esse “agora”, para nós, diz muito e funciona como um valor contributivo que corrobora a importância de uma metodologia de ensino fincada numa perspectiva dialógico-discursiva da linguagem e da Educomunicação, legitimando o investimento em intervenções que incentivem práticas de leituras na escola e, também, fora dela.

O “agora” de **Helena** a permitiu inscrever-se como um sujeito que age, que pensa dialógico-discursivamente, que percebe “[...] que a TV record, esta totalmente a favor de Dilma só olharmos as notícias acima” (FIGURA 13.2). Com isso, a percepção gera a construção de pontos de vista. Essa expressão encontrada na leitura da aluna parece que se fundamenta como um divisor de águas: em outras palavras, é como se **Helena** se encontrasse numa dimensão autoavaliativa que declara práticas de leituras até então não voltadas à observação crítica sobre as ilhas ideológicas que circundam o jornalismo político.

A nosso ver, o “agora”, presente na leitura de **Helena**, representa o momento – tempo e espaço – em que, como se fosse a partir de um estalo, ela demonstra: “só agora posso perceber isso”, “só agora leio dessa forma”, “só agora compreendo a presença das ideologias nas mídias”. Isto é, por meio da participação em um projeto educ comunicativo de leituras dialógico-discursivas do jornalismo político a aluna conseguiu compreender a natureza verboideológica da linguagem.

É esse olhar apurado que não encontramos, por exemplo, nas leituras de **Capitu** e **Fred**, na **Figura 09.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 09.1**. Naquela situação, o olhar não passava do reconhecimento do código, que repetia o posto nos enunciados das capas. No entanto, na **Figura 13.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 13.1** encontramos três alunos reconhecendo o código linguístico,

mas indo além dele, desenvolvendo ideias, interrogando e construindo compreensões, expandindo sentidos, excedendo visões, valorando.

Tratando, especificamente, das eleições no Estado da Paraíba, apresentamos as **Figuras 14.1 – Ricardo contra Ricardo e 14.1 – A virada.**

FIGURA 14.1 – Ricardo contra Ricardo

Ricardo contra Ricardo – por Laerte Cerqueira

28 de Outubro de 2014

Esse é um momento ideal para Ricardo respirar, relaxar e, principalmente, repensar algumas de suas posturas. Lembrar-se, por exemplo, da fase crítica no primeiro turno, quando não conseguia aliado nem para indicar um candidato a vice. “Mendigou” apoio, perdia partidos e ficava só. A antipatia tinha a ver com seu autoritarismo, individualismo e teimosia, que afastavam a maioria. Ricardo vence a eleição, mas precisa lutar contra ele mesmo. As urnas deram o recado. Afinal, a vitória não foi fácil porque quase a metade dos eleitores queria tirá-lo do Palácio da Redenção. No fundo, ele sabe que foi preciso muito mais que carisma, admiração e alianças programáticas para se reeleger.

RC já mostrou seu poder como gestor. A sua linha dura lhe traz resultados muito bons. Agiliza a burocracia institucionalizada, a leniência de alguns auxiliares do governo, de servidores públicos. É austero e eficiente. Mas é o excesso de certezas e a incapacidade de admitir erros, ouvir que o colocam na linha dos coronéis, tão criticados por ele. Coutinho precisa lutar contra sua incapacidade de aceitar o contraditório, a divergência e as críticas. Para ser bem direto, age como dono da verdade absoluta, sempre. Uma postura nada republicana. Isso pode ser bom para quem quer viver isolado. Ricardo não pode. Talvez isso justifique tanta gente se afastando dele e, outros tantos, incluem-se petistas e peemedebistas, com pé lá atrás. Todos têm medo de sobrar na curva, quando perderem serventia eleitoral e uma nova verdade se configurar.

Como não sabe receber críticas, admitir erros, encara a imprensa como uma adversária em tempo integral. Inclusive, aqueles meios de comunicação que tem uma linha editorial “afinada” com suas ideias. Ricardo tem que parar de destratar, ser agressivo e intempestivo com jornalistas. Faz isso com bons e maus profissionais. Com exceção, claro, daqueles que baixam a cabeça para suas verdades. Com inteligência, capacidade de raciocínio, pode honrar o seu cargo usando a imprensa (a boa ou a ruim) para dar satisfação à população que o reelegeu. Afinal, o jornalista que perder a capacidade de fiscalizar, denunciar, perguntar e criticar é “assessor” e Coutinho precisa saber que ele não é um “assessorado” de todos os jornalistas. É governador e deve satisfação dos problemas, das supostas irregularidades, da sua conduta.

Como disse ontem, ao longo da semana, vamos discutir sobre os desafios desse novo governo. Este é um primeiro registro, para não esquecer que Ricardo, que tinha tudo para ser reeleito facilmente, teve uma imensa dificuldade de vencer. E o que se ouvia por aí é que o problema não era a gestão, mas os erros que comete na luta contra si mesmo.

Fonte: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/coluna/laertecerqueira/post/26691_ricardo-contra-ricardo> Acesso em 28/10/2014.



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

FIGURA 15.1 – A virada

A virada – por Heron Cid

28 de Outubro de 2014

Superação. Essa é a palavra que ganha, definitivamente, lugar na trajetória política do governador Ricardo Coutinho. A vitória nas urnas nesse domingo, com mais de 111 mil votos de maioria sobre o senador Cássio Cunha Lima, justifica o conceito. Uma virada que reforma consigo todo o cenário e imaginário político paraibano.

De janeiro pra cá, como bambu, envergou, mas não quebrou. Sua reeleição foi ameaçada no rompimento de Cássio. Envergou quando assistiu o senador tucano reunir a maior coligação em torno de si, mas não quebrou, trazendo forças antagônicas, como PT e PMDB, e ganhando força no combate em que ao final levou a melhor.

Quando entrou no processo eleitoral, era um homem “predestinado” a perder em todas as melhores bolsas políticas do ramo. Talvez tenha sido esse o grande erro dos seus adversários: achar que, acertando ou errando, o resultado da eleição já estaria escrito nas estrelas ou previsto no horóscopo.

Ricardo trabalhou nesse vácuo, aproveitando as brechas dos erros alheios e capitalizando para si as oportunidades de acertos, principalmente na estratégia de conceituação diante de um eleitor cada vez mais exigente e antenado. Potencializou a comunicação na construção de sua mensagem e tentativa de diferenciação.

Jogou a isca e puxou Cássio para a competição da comparação, neutralizando o adversário – candidato de oposição – da expectativa de apresentação da sedutora proposta de um “governo novo”. Diante do equivocado clima de “já ganhou”, chegou ao fim do primeiro turno “colado” e desbancando todo o excesso de otimismo.

Com o acirramento do saldo final do primeiro turno, o eleitor já sinalizava a curva ascendente dos girassóis. Daí pra frente, o governador mudou o ponteiro da expectativa de poder e obrigou Cássio a lutar para não perder o que teve, já sem forças de ampliação. Ricardo mostrou, de novo, que cresce na adversidade. E a eleição, mais uma vez, ensinou que não se ganha e nem se perde de véspera.

Fonte:

<<http://portalcorreio.uol.com.br/noticias/cidades/gente/2014/10/27/NWS.248723,4,86,NOTICIAS,2190-A-VIRADA.aspx>> Acesso em 28/10/2014.



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

Nas **Figuras 14.1 – Ricardo contra Ricardo** e **15.1 – A virada**, encontramos dois artigos de opinião: o primeiro, assinado pelo jornalista Laerte Cerqueira, é intitulado de **Ricardo contra Ricardo**. O segundo, assinado pelo jornalista Heron Cid, é intitulado de **A virada**. Laerte Cerqueira é vinculado à Rede Paraíba de

Comunicação, afiliada, na Paraíba, da Rede Globo. Heron Cid, ao Sistema Correio de Comunicação, empresa que, no âmbito televisivo, afilia-se à Rede Record.

Ambos os artigos foram publicados em **28/10/2014**, um dia após as Eleições 2014 em segundo turno, e trazem como tema a vitória do candidato Ricardo Coutinho (PSB) ao Governo do Estado da Paraíba.

Essas informações são relevantes no sentido de situarmos a valoração nos dois artigos em função dos vínculos que as empresas de comunicação em destaque assumem, ao longo da história, no que diz respeito às relações político-partidárias.

A Rede Paraíba de Comunicação vem construindo, historicamente, uma editoria política que se aproxima dos interesses do PSDB, representado, nas Eleições de 2014, pelo candidato Cássio Cunha Lima. O Sistema Correio de Comunicação vem desenvolvendo uma editoria política fortemente influenciada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), representado, nas eleições supracitadas, pelo apoio ao candidato Ricardo Coutinho (PSB).

Defendemos tal pensamento pelas narrativas dos gêneros jornalísticos vinculados à política que, no tempo e no espaço, organizam os discursos proferidos por esses veículos. Duas empresas de comunicação que se posicionam dicotomicamente: a oposição entre elas é nítida e as **Figuras 14.1 – Ricardo contra Ricardo** e **15.1 – A virada** representam, apenas, um recorte dessa nitidez.

Antes de apresentarmos uma contextualização sobre os textos de Cerqueira e de Cid, convém destacarmos:

O enquadramento jornalístico é como o próprio nome sugere, o recorte definido pela editoria e pela reportagem, com base numa linha editorial mais ampla. Define um ponto de vista possível, tanto no texto quanto na imagem. Considerar essa questão levanta problemas do ponto de vista da ética jornalística, centrada no ideal de neutralidade. (GAIA, 2011, p. 23).

As produções jornalísticas, sobretudo, as de editoria política, são, discursivamente, enquadradas a partir de interesses ideológicos político-partidários, pontos de vista que acentuam, nomeiam pró e contra políticos e suas ações governamentais. Essa postura levanta questões sobre a ética da neutralidade no dizer, conforme Gaia (2011).

A questão da neutralidade já foi contemplada quando defendemos, à luz da Teoria Dialógica de Linguagem, que o enunciado não é neutro, mas ideologicamente

situado. O discurso do jornalismo político comporta-se a partir da sua função ideológica, isto é, a partir de propósitos comunicativos definidos por pontos de vista.

Sobre a questão de ética, apesar dos laços político-partidários, os gêneros jornalísticos são oriundos de uma ética da profissão porque informaram, cumpriram seu papel no exercício da comunicação social. Não podemos afirmar que os textos jornalísticos trazidos nesta tese deixaram de informar: esse é um termo ético da profissão. No entanto, é uma informação enquadrada, editada pelo ritmo dos acordos ideológicos das empresas midiáticas e de seus patrocinadores. Buscar compreender os discursos desses enquadramentos é o interesse do analista de discursos e, de modo particular, de projetos pedagógicos erguidos pela proposta de leitura crítica da mídia, pelo fito de colaborar com a formação da consciência cidadã.

Feitas essas observações, encaminhamos nossa contextualização sobre os artigos de Cerqueira e Cid (FIGURAS 14.1; 15.1) tendo como referência a noção de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017) e tendo como ponto de partida as filiações político-partidárias a que, historicamente, a Rede Paraíba de Comunicação e o Sistema Correio de Comunicação mantêm vínculos: 1) Rede Paraíba ⇔ Rede Globo ⇔ que nas Eleições 2014 apoiou Cássio Cunha Lima ⇔ que foi apoiado por Aécio Neves e 2) Sistema Correio ⇔ Rede Record ⇔ que nas Eleições 2014 apoiou Ricardo Coutinho ⇔ que foi apoiado por Dilma Rousseff.

É possível afirmar que tais veículos apoiam tais candidatos, ao longo da história e, de modo particular, na cobertura jornalística das Eleições 2014, pelo comportamento dialógico-discursivo dos textos das editorias políticas dessas empresas de comunicação, como apresentaremos nos próximos parágrafos.

Nesse sentido, o artigo de opinião de Laerte Cerqueira aprecia Ricardo Coutinho adjetivando-o de antipático, autoritário, individualista e teimoso. A construção do ponto de vista no texto de Cerqueira acentua que o principal desafio de Coutinho será ele mesmo, com sua capacidade de não aceitar o contraditório e não aceitar críticas. Para o autor, Ricardo Coutinho é definido como o “dono da verdade” (FIGURA 14.1), como um “[...] ser agressivo e intempestivo com jornalistas” (FIGURA 14.1).

O artigo de opinião de Heron Cid situa Ricardo pelo inverso da apreciação de Laerte Cerqueira. Nessa situação, o texto foi elaborado no intuito de valorar positivamente a figura do político. O jornalista define o governador reeleito como um exemplo de superação, comparando-o a um bambu, que enverga, mas não quebra,

como aquele que, em sua campanha, uniu forças partidárias antagônicas no Estado da Paraíba, como PT e PMDB.

Para Heron Cid, a vitória de Coutinho sobre Cunha Lima destronou uma eleição cujo resultado “[...] já estaria escrito nas estrelas ou previsto no horóscopo” (FIGURA 15.1) e quebrou as expectativas “[...] do equivocado clima de “já ganhou” [...]” (FIGURA 15.1, grifos do autor) que insistia em ressoar, favorecendo ao candidato do PSDB.

O que percebemos são: dois artigos de opinião que informam sobre um fato no seu exercício do trabalho da comunicação social – a vitória de Ricardo Coutinho para o Governo do Estado da Paraíba em 2014. Todavia, informam a partir de luzes ideológicas que acentuam, valoram, revelam pontos de vista em função dos acordos político-partidários a que os veículos de comunicação filiam-se politicamente. Informação houve. Ética baseada na neutralidade não.

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. Eis aqui as características e as valorações que costumamos atribuir a determinadas enunciações da vida real: “é mentira”, “é verdade”, “está dito atrevidamente”, “não devia dizer isso” etc.. (VOLÓCHINOV, 2013a, p. 77).

É sob esse posicionamento de Volóchinov (2013a) que é possível conseguir compreender, sob as lentes de uma análise dialógica do discurso, pautada na valoração pela linguagem, o uso não arbitrário dos signos ideológicos empregados pelos jornalistas do cenário paraibano, Cerqueira e Cid, nos artigos de opinião em destaque. Na verdade, a neutralidade no uso discursivo da linguagem não há!

Para Cerqueira, Ricardo Coutinho venceu as Eleições 2014, mas seu maior desafio será superar a si próprio: sua teimosia, sua falta de diálogo, seu excesso de certezas e a sua incapacidade de admitir erros, como também, deixar de ser agressivo com os jornalistas.

Para Cid, Ricardo Coutinho não precisa se superar, mas configura-se como um exemplo de superação às urnas. Superou um cenário, historicamente, desfavorável a ele pelo “estrelismo” que seu concorrente, Cássio Cunha Lima, desenvolveu, ao longo da história, junto ao eleitorado paraibano, segundo o

jornalista. Esse “estrelismo” é convocado, de modo irônico, por Heron Cid pelo enunciado “[...] o resultado da eleição já estava escrito nas estrelas” (FIGURA 15.1).

Com base em uma discussão dessa natureza, em que aos alunos perguntamos **Como você lê as postagens aqui apresentadas?** – pergunta que foi reivindicada ao longo de toda intervenção educacional – convidamos, nesse momento, as **Figuras 14.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 14.1** e **15.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 15.1** contendo as leituras dos alunos sobre os textos de Laerte Cerqueira e de Heron Cid.

FIGURA 14.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 14.1

Fábio
29 de outubro de 2014 07:17

Esse tema foi muito bom de se discutir, pois fala de dois candidatos muito fortes, e podemos ver que eles já foram aliados antigamente e hoje rivais entre a política.

Responder

▼ Respostas

Miguel
13 de novembro de 2014 10:31

Bem lembrado, o fato deles serem aliados.

Pedro
29 de outubro de 2014 07:40

Essa publicação vem de certa forma criticando o candidato Ricardo, ele faz críticas e comentários nem um pouco imparcial, diferente se fosse o candidato da oposição seria comentários a favor.

Responder

Camila
29 de outubro de 2014 07:40

Laerte Cerqueira no seu comentário ele mostra os pontos negativos de RC sem tirar o foco do que lhe convém e com isso mostrando o verdadeiro de forma íntegra RC :p

Responder

▼ Respostas

Helena
6 de novembro de 2014 10:20

Concordo com Camila, realmente Laerte toma seus cuidados ao se referir aos candidatos .

FIGURA 15.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 15.1

Miguel 6 de novembro de 2014 10:13

Nessa postagem de Heron Cid vimos que, como nos comentários anteriores, ele parabeniza o novo governante reeleito, e que o Portal correio, afiliada da Rede Record, apoia Ricardo, e a Rede Record, apoia Dilma!

Responder

▼ Respostas

Pedro 6 de novembro de 2014 10:16

concordo totalmente, podemos ver isto de tanto no estado como no âmbito nacional.

Pedro 6 de novembro de 2014 10:13

O portal Correio apoia totalmente o candidato Ricardo e também apoia de certa forma todos os participantes do partido do mesmo, o jornalista Heron Cid mostra sua satisfação pela vitória do atual Governador eleito e até o parabeniza pela vitória, isto ou meu ver não seria uma atitude de um jornalista que deveria ser imparcial e não favorecer um candidato.

Responder

▼ Respostas

Miguel 6 de novembro de 2014 10:17

Comentário bem colocado colega!

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

Fábio, em sua leitura, enfatizou duas questões: a primeira em que expõe a sua satisfação em participar do projeto, elogiando, para tanto, a discussão temática sobre política discutida na intervenção educacional; e a segunda questão diz respeito ao fato de, na história, os candidatos que em 2014 eram adversários em outras campanhas terem sido correligionários: “[...] e podemos ver que eles já foram aliados antigamente e hoje rivais entre a política” (FIGURA 14.2). Essa segunda questão também foi acentuada por **Miguel** em sua réplica à leitura de **Fábio**: “Bem lembrado, o fato de eles serem aliados” (FIGURA 14.2).

Nas leituras de **Fábio** e **Miguel**, percebemos que a compreensão responsável e responsiva foi legitimada pela ativação do fator memória: a história da política

estadual foi resgatada, dialogicamente, pelos jornalistas e enfatizada pelos alunos. As palavras “aliados” e “rivais”, chamadas na leitura de **Fábio**, denunciam que a política é um cenário de guerra e isso é refletido nas coberturas jornalísticas. Trata-se, por conseguinte, da emoção no discurso: como o acento valorativo demonstrado, discursivamente, pelos textos de Cerqueira e Cid refletem e refratam a posição ideológica que, na atmosfera social, localiza palcos de conflitos, de lutas de classe, de arena, conforme Bakhtin e o Círculo.

É interessante pontuarmos que, se na próxima campanha eleitoral, Cássio Cunha Lima e Ricardo Coutinho reatarem as alianças políticas, a construção do ponto de vista das futuras produções, hipoteticamente, deslocará de sentidos, seguindo o fluxo histórico dos acordos político-partidários firmados, ratificando: 1) o que discutimos em Xavier, Rosas e Vieira (2013) sobre a flutuação dos discursos em função das movências de posição político-partidária, isto é, quando determinado partido está no poder e mantém vínculo com determinada empresa de comunicação, as escolhas lexicais precisam valorizar as suas ações de governo, do contrário, precisam depreciar; e 2) o que Bakhtin (2015, p. 66) assevera: “[...] cada dia tem sua conjuntura socioideológica, semântica, seu vocabulário, seu sistema de acento, seus lemas, seu desaforo e seu elogio”.

Ainda sobre as leituras de **Fábio** e **Miguel**, destacamos como os alunos acentuaram o fator história nas construções textuais dos jornalistas. As lembranças sobre as filiações dos candidatos em outras campanhas funcionaram como rastros de sentidos acionadores de lembranças. Essas lembranças, ativadas nos textos de Cerqueira e de Cid, foram recuperadas nas leituras dos alunos e marcaram, com isso, uma forma de axiologia, um modo de se apropriar do dizer que vai ao encontro da exterioridade da língua, ao acontecimento histórico, passado, para confirmar o como os artigos de opinião em destaque recuperam a história e se imprimem enquanto acontecimento jornalístico, ou seja, fazem-se também história. O “bem lembrado”, de **Miguel**, ratifica o que estamos tratando nesse parágrafo.

Seguindo com as leituras dos alunos, reportamo-nos a de **Pedro**, para quem o jornalista Laerte Cerqueira “[...] faz críticas e comentários nem um pouco imparcial, diferente sé fosse o candidato da oposição seria comentários a favor” (FIGURA 14.2), e a de **Camila** que lê: “[...] ele mostra os pontos negativos de RC sem tirar o foco do que lhe convêm” (FIGURA 14.2).

O olhar crítico dos alunos, que, em suas compreensões, expandiram o posto no artigo de opinião de Cerqueira, convoca uma percepção que questiona o trabalho do jornalismo político no tocante à imparcialidade. Esse olhar aproxima-se de uma leitura que vai além do código, baseando-se, para tanto, na exterioridade da língua. Ele busca refletir sobre quais propósitos sociocomunicativos motivaram o jornalista ao comunicar como comunicou. Essa reflexão banha-se na compreensão do que é possível, ou não, comunicar, diante das forças centrípetas e centrífugas que emaranharam o cenário do possível e do não possível comunicar: “[...] sem tirar o foco do que lhe convém [...]”, conforme Camila (FIGURA 14.2).

Esse posicionamento de **Camila** foi replicado por **Helena**: “concordo com **Camila**, realmente Laerte toma seus cuidados ao se referir as candidatos” (FIGURA 14.2). “Tomar seus cuidados” significa comunicar numa ordem do discurso, num campo do possível, do que convém informar, respondendo, nesses termos, às filiações ideológicas do grupo midiático a que pertence.

Especificamente sobre as leituras dos alunos a respeito do texto de Heron Cid, destacamos duas, com suas respectivas réplicas. **Miguel**, para enfatizar a apreciação de Heron Cid, associa os veículos de comunicação aos partidos que estavam na disputa nas eleições de segundo turno: “[...] Portal correio, afiliada da Rede Record, apoia Ricardo, e a Rede Record, apoia Dilma!” (FIGURA 15.2).

A réplica de **Pedro** à leitura de **Miguel** também reforça esse pensamento: “concordo totalmente, podemos ver isto de tanto no estado como no âmbito nacional” (FIGURA 15.2). Essas impressões foram possíveis devido às discussões empreendidas na intervenção educacional. A seleção dos textos, por nós realizada, demonstrou tais filiações dos veículos de comunicação aos partidos políticos durante todo o processo da cobertura eleitoral (ver APÊNDICE B).

As próximas leituras de **Pedro** e **Miguel**, agora **Miguel** desempenhando o papel de replicador, também caminham nessa direção: **Pedro** – “[...] o jornalista Heron Cid mostra sua satisfação pela vitória do atual Governador eleito e até o parabeniza pela vitória, isto ao meu ver não seria uma atitude de um jornalista que deveria ser imparcial e não favorecer um candidato” (FIGURA 15.2) e **Miguel** – “comentário bem colocado colega!” (FIGURA 15.2).

Mais uma vez, a imparcialidade no jornalismo é questionada, evidenciando o como esses alunos, com a exposição ao projeto, puderam perceber como o jornalismo é, marcadamente, tendencioso, como ele está imerso naquilo que

Volóchinov (2013b), ao refletir sobre a ideologia no cotidiano, denominou de ilhas e continentes de sistemas ideológicos.

Logo, pensar no jornalismo político, de modo particular, é pensar nessas ilhas ideológicas que constituem o arquipélago na “guerra” pela notícia, sobretudo, em época de campanha. Assim, concordamos com Medviédev (2012, p. 185) ao afirmar: “[...] de fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico”.

Dentro desse contexto, ler o jornalismo político sob a perspectiva de sua ligação ideológica, que a situa numa atmosfera avaliativa inserida em ilhas ideológicas, é o que permite compreender as construções de pontos de vista difundidas pelas mídias, permite reconhecer o porquê de o funcionamento discursivo dos textos, naquele espaço de comunicação social – naquela ilha ideológica – ter se comportado daquela forma e não de outra.

Assim, a partir da compreensão do ponto de vista do outro torno-me um sujeito de linguagem que, também, construo pontos de vista, isto é, promovo leituras. Nesse movimento, sou convidado a responder e a me envolver com as produções de enunciados concretos aos quais exponho-me no meu **Ser-evento**.

Foi sob esse interesse que convidamos os alunos inseridos no projeto educ comunicativo a lerem, a posicionarem-se num ecossistema comunicativo de aprendizagem, de assumirem compreensões, de, nas astúcias do dizer e do ler, deslocarem sentidos (SOUZA, 2016), darem passos, engajarem-se, assumirem atos.

O sujeito leitor que defendemos, crítico-responsivo, é o que se aproxima do outro com uma posição própria, denominada por Bakhtin (2010a, p. 355) de excedente de visão, “[...] aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém”. Exceder a visão é ler expandindo sentidos, valorando, sendo responsável e responsivo.

Compreendemos que essa expansão de sentidos foi percebida nas leituras dos alunos sobre os textos selecionados e hospedados no blog pedagógico. A seguir, com o olhar para singularidade do ser, expressivo e falante, no **Ser-evento**, destacamos as leituras de quatro alunos que serão retomadas, nesse momento, como possibilidade de refletirmos, singularmente, sobre os sujeitos alunos implicados nessa intervenção. Trata-se, portanto, de um (re)acento oferecido aos dados, cujo foco situa-se na necessidade de apresentarmos o impacto da intervenção educ comunicativa numa perspectiva longitudinal.

6.2 Impactos da intervenção educomunicativa nas leituras de **Capitu, Pedro, Íris e Edu**: um olhar para a singularidade do Ser-evento

Para desenvolvermos esse tópico, partimos de dois pensamentos extraídos de Bakhtin (2010b): as singularidades do ato e do ser. A primeira singularidade, a do ato, manifesta-se “[...] somente em um reconhecimento realmente efetuado, em um juízo efetivamente expresso” (p. 78), isto é, efetua-se a partir, segundo o autor, de uma palavra dita, de um pensamento pensado. A segunda singularidade, a do ser, preconiza que “Toda a existência possível e todo o sentido possível se dispõem ao redor de um ser humano como centro e valor único; tudo [...] deve estar correlacionado a um ser humano, deve tornar-se humano” (p. 124).

Assim, tendo por finalidade estabelecermos uma reflexão sobre o impacto da intervenção educomunicativa à formação leitora dos alunos envolvidos, apresentamos uma abordagem específica, singular, do desenvolvimento de quatro alunos, a saber: **Capitu, Pedro, Íris e Edu**.

Portanto, esse tópico, particularmente, justifica-se como uma proposta analítica de responder, de modo pontual, a pergunta de pesquisa elaborada para essa investigação – qual o impacto educomunicativo de leituras do jornalismo político, no contexto do Ensino Médio, à construção de leitores crítico-responsivos?

Escolhemos esse número de alunos por representar 25% dos estudantes envolvidos com o projeto (16, no total). **Capitu, Pedro, Íris e Edu** foram selecionados por, através de suas leituras, ser possível lermos marcas linguísticas e discursivas que ilustram o comportamento leitor deles, as suas singularidades, ao longo da intervenção, sendo, nessas condições, viável exemplificar o impacto do projeto pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** à formação leitora.

Quando mencionamos que encontramos marcas linguísticas, estamos convocando um olhar para as formas linguísticas usadas por esses alunos em suas leituras, em seus atos singulares e irrepetíveis. Ao mencionarmos marcas discursivas, consideramos os efeitos de sentidos que o uso das marcas linguísticas provocou. Nesse segundo caso, trata-se da análise da língua em função das suas exterioridades, das compreensões dialógico-discursivas requeridas pelos alunos ao se exporem às postagens do blog pedagógico e à intervenção educomunicativa como um todo.

Desse modo, metodologicamente, o retorno às leituras desses quatro alunos (re)acentuam um olhar para os dados voltado, dessa vez, para o ser único e sua

relação longitudinal de desempenho de leituras, para o seu vivenciamento junto às atividades do projeto.

Nesse momento, chamamos o **Quadro 04 – Leituras de Capitu**.

QUADRO 04 – Leituras de Capitu

LEITURAS COMO ATO DE RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO		LEITURAS COMO ATO DIALÓGICO-DISCURSIVO DE COMPREENSÕES RESPONSÁVEIS E RESPONSIVAS A PERCEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE PONTOS DE VISTA	
Data: 20/10/2014	Cassio do PSDB esta com mais vantagens de ganha do candidato Ricardo Coutinho do PSB por ele ter ganhado nas eleições do segundo turno! (FIGURA 07.2)	Data:	—
Data: 21/10/2014	Que na revista VEJA mostra o PT sendo corrompido por levar dinheiro da petrobras e por da propinas mensais A DEPUTADOS FEDERAIS para apoia o PT... (FIGURA 09.2)		

Fonte: Produzido pelo pesquisador

A leitura é um ato, um compromisso que o indivíduo assume ao se expor nos mais variados eventos de comunicação, sejam eles do cotidiano comum, sejam eles mais relacionados à práticas sociais mais elaboradas e/ou agendadas pelas necessidades de interação.

Na verdade, lemos a todo o momento e isso é um fato! É sob essa perspectiva que situamos **Capitu**, no contexto de nossa experiência educacional: uma aluna muito calada, que compareceu a boa parte dos encontros, porém, muito longe das discussões. Pouco demonstrou interesse nas atividades do projeto.

Durante os encontros, pudemos observar em **Capitu** um certo distanciamento das atividades do blog pedagógico, com mínimas produções no blog. De acordo com o **Quadro 04 – Leituras de Capitu**, vemos dois exemplos de leituras realizadas em dois dias seguidos, **20/10/2014** e **21/10/2014**. Nessas datas, já estávamos no quinto e sexto encontros.

Para não nos tornarmos repetitivos ao que já desenvolvemos de análise dessas duas leituras, nos reservaremos à resposta da seguinte reflexão: Esses exemplos podem, de fato, ser considerados leituras? Sim, são leituras. A aluna leu. Não há o que se discutir sobre isso. Todavia, como foi sua leitura? Como ela se apropriou dos discursos proferidos pelos textos fontes? Isso sim, com toda certeza, é preciso discutir.

Perguntado, em uma entrevista, sobre a importância da leitura na estruturação do ser humano, Sobral (2017) respondeu que estudos cognitivos – não mencionados pelo autor no texto escrito da entrevista – apresentam resultados em que as crianças estimuladas a ler, desde cedo, serão mais competentes na vida, conhecerão a diversidade, o outro e as maneiras distintas de pensamento.

O autor encerra a sua reflexão sobre a leitura definindo-a como a compreensão em que o leitor vê o outro, bem como a si próprio, numa relação construtiva e crítica. Nesse sentido, como estimular essa compreensão leitora nos alunos do Ensino Médio? Como desenvolver estratégias didáticas que favoreçam a construção formativa de um sujeito leitor crítico-responsivo? Como alcançar alunos como **Capitu**, que pouco demonstram interesse pelas aulas?

Acreditamos que o caminho para essa formação é orientando-os à interrogação, à desconfiança ao dito, ao exercício dialógico da linguagem que vai além da língua – pauta-se nela para compreendê-la pela sua exterioridade, pelas suas relações verboideológicas: o jornalismo político é um fecundo campo de comunicação discursiva para se estimular práticas de leituras críticas da mídia.

No entanto, em se tratando de **Capitu**, do ponto de vista da participação no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, não conseguimos estimular tais leituras, apesar de utilizarmos estratégias como, por exemplo, mudarmos os gêneros hospedados no blog, com a inserção de gêneros com linguagens verbal e não verbal, procurarmos conversar em particular e deixarmos livre em alguns encontros. Enfim, tentarmos, de diferentes formas, aproximar a aluna das atividades do blog e do projeto de intervenção como um todo.

Em conformidade com o **Quadro 04 – Leituras de Capitu**, temos duas leituras que confirmam um exercício de repetição ao posto nos textos hospedados no blog, uma leitura de reconhecimento do código. E por que a aluna não progrediu? Ou, nas atividades do blog pedagógico, não demonstrou progressão?

Baseando-nos nas respostas ao Questionário Sociocultural (ver APÊNDICE A) às perguntas **10) Qual é o meio utilizado por você para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?**, **11) Com que frequência você acessa sites de conteúdo jornalísticos?** e **12) Além de materiais didáticos e textos informativos, o que você costuma ler?**, a aluna marcou, como respostas, as alternativas, respectivamente: **10) Não me mantenho informado(a)**, **11) Quase nunca** e **12) Não costumo ler**.

Se considerarmos, nessas respostas, o seu **histórico-individual**, podemos compreender que **Capitu** demonstra poucas práticas de leituras de textos jornalísticos – para não afirmarmos, categoricamente, nenhuma prática de leitura desses textos. Assim, quando reconhecemos esse dado, o modo de atuação de **Capitu**, junto às atividades da intervenção educacional, é percebido pelo entendimento de que a aluna, ao longo de sua vida escolar e fora dela, não desenvolveu práticas de leituras do jornalismo, o que se aproxima às palavras de Sobral (2017) ao mencionar os estudos cognitivos que chegaram ao resultado que as crianças estimuladas, logo cedo, desempenham processos de leitura crítica e voltados ao questionamento. A princípio, resultado óbvio. Porém, elucidativo quando levamos em consideração **Capitu** e suas leituras no blog.

Destacando especificamente, o impacto da intervenção educacional à construção leitora de **Capitu**, interpretamos como relativamente baixo. E por que relativamente? Porque não temos garantias em Ciências Humanas. E nem buscamos, na verdade, tê-las.

Apesar de não encontrarmos dados que pudessem categorizar as leituras de **Capitu** às aproximadas de atos dialógico-discursivos de compreensões responsáveis e responsivas, não podemos afirmar, felizmente, que ela não foi tocada pelas discussões. No capítulo vindouro há, inclusive, um dado em que, na avaliação do projeto, ela afirma ter aprendido com as discussões lá empreendidas.

Nesse sentido, o relativamente incide pelo fato de, registrado no blog pedagógico, não encontrarmos mais ocorrências de leituras de **Capitu** que organizássemos em um panorama analítico que diagnosticasse um avanço no comportamento leitor, como mostraremos mais adiante nesse tópico. No entanto, no ritmo da aluna, houve compreensões, houve, portanto, leituras, o que justifica, para nós, o relativamente. No modo de **Capitu**, ela tornou-se participante do processo.

A seguir, apresentamos o **Quadro 05 – Leituras de Pedro**.

QUADRO 05 – Leituras de Pedro

LEITURAS COMO ATO DE RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO		LEITURAS COMO ATO DIALÓGICO-DISCURSIVO DE COMPREENSÕES RESPONSÁVEIS E RESPONSIVAS A PERCEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE PONTOS DE VISTA	
Data: 21/10/2014	Todos os escândalos que o PT se envolveu esta deixando o povo indignado, até as figuras públicas se manifestarão contra o atual governo. (FIGURA 08.2)	Data: 08/10/2014	É de grande valor a opinião de uma pessoa que viveu na época da ditadura, com toda a dificuldade de expor a sua voz e o seu direito (FIGURA 10.2)
		Data: 29/10/2014	Essa publicação vem de certa forma criticando o candidato Ricardo, ele faz críticas e comentários nem um pouco imparcial, diferente se fosse o candidato da oposição seria comentários a favor. (FIGURA 14.2)
		Data: 06/11/2014	Este texto deixa de forma clara e explícita a insatisfação com a vitória de Dilma, e afirma que Aécio é o melhor candidato contra o PT, elas de certa forma Aécio é o único que pode acabar com o "Reinado" do governo "ptista" na presidência da república. (FIGURA 12.2)
		Data: 06/11/2014	O texto mostra esta totalmente a favor de Dilma e também a parabeniza nas entrelinhas pela vitória no debate, de certa forma ele deixa o leitor ver que ela ganhou o debate respondendo as "ofensas" do candidato Aécio, mostra em uma forma oculta para que nem todos percebam isso. (FIGURA 13.2)
		Data: 06/11/2014	O portal Correio apoia totalmente o candidato Ricardo e também apoia de certa forma todos os participantes do partido do mesmo, o jornalista Heron Cid mostra sua satisfação pela vitória do atual Governador eleito e até o parabeniza pela vitória, isto ou meu ver não seria uma atitude de um jornalista que deveria ser imparcial e não favorecer um candidato. (FIGURA 15.2)

Fonte: Produzido pelo pesquisador

Para apresentarmos o impacto da intervenção educomunicativa, consideramos o fator tempo decorrido das vivências, isto é, o decorrer dos encontros. Por essa razão, a estruturação dos quadros desse tópico ser produzida em função das categorias de análise e das datas em que os comentários (as leituras) foram divulgados no blog pedagógico **Leituras de mídia política: você faz?**

Nas nossas mediações, junto aos alunos, buscávamos construir conhecimentos sobre as postagens a partir de interrogações como: quem enunciou? Quando, como e sob quais circunstâncias enunciou? Com quais propósitos? Ao ler sobre a postagem que trazia como discussão o texto de Chico Buarque sobre o PT, **Pedro** leva em consideração o fator quem enunciou: trata-se, portanto, da sua concordância às palavras de Chico Buarque, acentuando, inclusive, a credibilidade por ele atribuída ao histórico de vida da pessoa pública: “[...] pessoa que viveu na época da ditadura [...]” (FIGURA 10.2).

Nesses termos, configura-se como uma leitura cujo excedente de visão convoca o sentido da legitimação do dizer por uma pessoa que enuncia com propriedade, o que Bakhtin (2010b) denomina de juízo efetivamente expresso de uma palavra dita, a de Buarque. Esse olhar estava sendo considerado nas nossas intervenções, o que sinaliza uma construção de sentidos processada no evento social da intervenção educomunicativa: um ecossistema de aprendizagens que visou estimular processos de leituras, modos de apropriação do dizer, impactando, dessa forma, a formação leitora dos alunos envolvidos, no caso, **Pedro**.

“[...] pessoa que viveu na época da ditadura [...]” (FIGURA 10.2) é uma marca linguística que, discursivamente, revela, à circulação do texto de Chico Buarque, trazendo para a discussão elementos da intenção do dizer – apoio do artista ao PT – e a realização dessa intenção – observação, por parte de **Pedro**, do como foi dito, a maneira como, pelo discurso, a argumentação de Buarque foi posta em circulação através do seu texto.

Em **21/10/2014**, apesar de, cronologicamente, situar-se após o exemplo anteriormente apresentado da leitura do aluno sobre o texto de Chico Buarque, lemos um momento em que **Pedro**, tendo por base o texto do ator Antônio Fagundes, que se assume contra o PT, efetua uma leitura que não interroga o posto, que não leva em conta, por exemplo, quem enunciou, onde e como enunciou. Uma leitura que se limita a reprodução do texto fonte.

Nessa situação, sem nenhuma atividade de questionamento ao que foi circulado pelo texto de Fagundes, **Pedro**, apenas, o multiplicou: não o interrogou, não fez associações para a exterioridade da língua, não fez comparações, por exemplo, com o texto de Chico Buarque.

Diferentemente, ocorreu em **29/10/2014**, quando, lendo um artigo de opinião do jornalista Laerte Cerqueira sobre a vitória do candidato ao Governo do Estado da Paraíba, Ricardo Coutinho (PSB), **Pedro** percebeu e construiu pontos de vista: característica de atos dialógico-discursivos de compreensões responsáveis e responsivas.

Percebeu pontos de vista quando leu: “Essa publicação vem de certa forma criticando o candidato Ricardo [...]” (FIGURA 14.2) – o aluno localiza o ponto de vista do jornalista. Construiu pontos de vista quando leu: “[...] ele faz críticas e comentários nem um pouco imparcial, diferente sé fosse o candidato da oposição seria comentários a favor.” (FIGURA 14.2) – o aluno valora a prática de um jornalismo tendencioso e expande sentidos para o campo das possibilidades: se fosse o candidato cujos interesses político-partidários alinhassem ao veículo de comunicação, o jornalista enunciaria de outra forma.

Esse excedente de visão de **Pedro** nos faz dialogar com a perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem que trata da orientação social da palavra (VOLÓCHINOV, 2013d): as linguagens – as palavras – são usadas para cumprir finalidades ideológicas, banhadas pelo discurso, a ponto de reconhecer, hipoteticamente, que se as filiações político-partidárias das empresas de comunicação midiática modificarem-se, moverem-se, as produções textuais e os sentidos também se deslocarão em um fluxo historicamente situado – eis um impacto significativo da intervenção educacional à formação leitora de **Pedro**.

Compreendemos, então, a leitura funcionando como um excedente de visão que confronta quem, onde, quando e como a informação foi produzida, revelando uma “explosão” dialógica de sentidos, um olhar para o evento e para a constituição verboideológica das produções midiáticas. Em outras palavras, provocando, em **Pedro**, a partir de seu vivenciamento no evento do projeto, leituras críticas da mídia.

Nessas condições, a leitura exerce o papel de interpretação. Ela, na verdade, força, convoca a interpretação e, não apenas, o reconhecimento de estruturas linguísticas. A leitura assume-se enquanto um ato que lê enunciados concretos, que lê valorações e que, conseqüentemente, valora.

06/11/2014 foi a data em que **Pedro** mais efetuou compreensões responsáveis e responsivas no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** Três ao todo. As leituras expressas nas **Figuras 12.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 12.1** e **13.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 13.1** apresentam o juízo efetivamente expresso do aluno para as manchetes veiculadas pelo Blog do Noblat e pelo Conversa Afiada: o primeiro, de apoio a Aécio Neves (PSDB), e o segundo, de apoio a Dilma Rousseff (PT).

O exercício metodológico de postar as manchetes de dois blogs, de tendências político-partidárias distintas, recaiu no objetivo de provocar leituras que trouxessem para o centro da discussão a necessidade de os alunos reconhecerem, pela língua, os efeitos de sentidos que ideologicamente situavam os pontos de vista dos blogs em questão.

E isso foi revelado nas leituras de **Pedro**. Os enunciados “Este texto deixa de forma clara e explícita a insatisfação com a vitória de Dilma” (FIGURA 12.2), “Aécio e o único que pode acabar com o “Reinado” do governo “ptista” na presidência da republica” (FIGURA 12.2, grifos do autor), “O texto mostra esta totalmente a favor de Dilma” (FIGURA 13.2) e “ele deixa o leitor ver que ela ganhou o debate respondendo as “ofensas” do candidato Aécio” (FIGURA 13.2, grifos do autor) inscrevem as percepções de **Pedro** para os discursos difundidos pelos blogs do Noblat e Conversa Afiada. Suas percepções constituem as leituras do aluno como atos dialógico-discursivos, como modos de ler, de inscrever-se com olhares imersos nos propósitos ideologicamente situados dos blogs.

A resposta para a pergunta como os blogs enunciaram, nessas condições, acionou os processos de leituras de **Pedro**. Assim, a língua não foi tomada, unicamente, pela elaboração de elementos gramaticais. Singularmente, as leituras do aluno estavam conectadas com a reflexão sobre a orientação social das manchetes dos blogs em questão. Na verdade, as manchetes já se constituíam como enunciados concretos, como valorações, como tons em que suas “colorações” orientavam-se pelas suas filiações sociais. Logo, exteriores à língua, mas relacionada a ela.

E a leitura, como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas, não pode estar indiferente às orientações sociais dos enunciados. Precisa voltar-se para a percepção dos pontos de vista. Verdadeiramente, o ponto de vista é um ato, um modo de inscrição discursiva e a leitura é o lugar para se

estabelecer o encontro entre a palavra (as linguagens) e sua orientação ideológica. A leitura é, portanto, uma investigação sociológica, um convite para o homem interrogar, ouvir, responder, concordar, não concordar, enfim, de algum modo, responder, participar. Dessa maneira, ler é sinônimo de viver e viver, por sua vez, é participar do diálogo, é convocar suplementos de sentidos, é exceder a visão, como assim o fez **Pedro** em suas leituras.

Sobre a singularidade do ser, é possível destacarmos que **Pedro**, durante os encontros educacionais, era um aluno tímido, que na discussão pouco falava, quase nunca falava. No entanto, no blog pedagógico, foi um dos alunos que mais participou. O contato com os recursos operacionais do blog o permitiu registrar, com eficácia, suas compreensões responsáveis e responsivas. Pela tecnologia, o aluno foi capaz de interagir, significativamente, com as propostas de atividades da intervenção.

Outra leitura de **Pedro** que realçamos diz respeito ao texto de Heron Cid, que tratava da vitória do candidato Ricardo Coutinho (PSB) ao Governo do Estado da Paraíba. “[...] isto ou meu ver não seria uma atitude de um jornalista que deveria ser imparcial e não favorecer um candidato” (FIGURA 15.2): eis o estabelecimento do encontro entre sujeitos – Heron Cid e **Pedro**. Encontro atravessado pelo confronto, pelos pontos de vista ocupando lugares opostos (o ponto de vista do jornalista sendo valorado pela construção do ponto de vista de **Pedro** a respeito do que ele, sujeito singular, espera das atividades do jornalismo, imparcial, como facilmente é possível encontrar nos manuais de prática jornalística). É, justamente, por esse confronto que compreendemos tal leitura como um exemplo do impacto da intervenção educacional à formação leitora do aluno.

Ele, nessa dimensão de leitura, enquanto um ato dialógico-discursivo, inscreve seus pontos de vista, suas insatisfações, as suas formas de perceber, de compreender e de participar, ou seja, a sua interação no social. Nesse contexto, **Pedro** insere-se no discurso, participa do evento educacional e traz para o centro da mediação pedagógica suas impressões, os seus centros de valor, atua no processo. “ou meu ver” (FIGURA 15.2), na verdade, “ao meu ver”, é uma marca linguística que, discursivamente, registra as “digitais”, no digital, de **Pedro**, esboçando, nitidamente, o seu não-álibi, o seu envolvimento, o dever de se engajar no curso do seu **viver-agir**.

Passemos para o **Quadro 06 – Leituras de Íris**.

QUADRO 06 – Leituras de Íris

LEITURAS COMO ATO DERECONHECIMENTO LINGUÍSTICO		LEITURAS COMO ATO DIALÓGICO-DISCURSIVO DE COMPREENSÕES RESPONSÁVEIS E RESPONSIVAS A PERCEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE PONTOS DE VISTA	
Data:	—	Data: 15/10/2014	Eu concordo em partes com o Chico Buarque pois o PT teve bastante participação no crescimento do nosso país, porém também acredito que esse partido perdeu a sua essência. (FIGURA 10.2)
		Data: 29/10/2014	Nem é preciso olhar tão atentamente para perceber que Veja e a ISTOÉ são contra o PT e até difamam Dilma e Lula. Nas duas capas podemos ver que está escuro ao fundo e focando no ex-presidente e na atual, também existem frases insinuativas. a primeira capa que é da Veja diz que "Eles sabem de tudo" o que sugere uma acusação e na capa da Istoé diz que tudo não passa de "Uma Campanha Montada Na Mentira". Acredito que da maneira como foi escrito atacou os Petistas e com certeza influenciou muita gente a votar no candidato tucano acredito também que na mídia a imparcialidade não é botada em Prática e muitas vezes acaba não tendo bons resultados. (FIGURA 11.2)
		Data: 06/11/2014	Nesses prints fica claro que o jornal O Globo não apoia Dilma e muito menos o PT, notamos que site do jornal sempre se refere de forma insinuada ou até agressiva. Diz também que essa nova presidência sera marcada com Crise Econômica e Corrupção. (FIGURA 12.2)

Fonte: Produzido pelo pesquisador

Íris, no desenvolvimento de nossa intervenção educacional, sempre demonstrou interesse. Pouco faltou e nas discussões no laboratório de informática

era uma aluna que questionava sobre as postagens, ficava atenta as discussões e participava no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**

Sobre suas leituras, não lemos nenhuma ocorrência que a categorizasse como um ato de reconhecimento linguístico, conforme nos apresenta o **Quadro 06 – Leituras de Íris**. Sua primeira leitura ocorreu em **15/10/2014**, especificamente no quarto encontro de nossa vivência.

Nessa leitura, destacamos a expressão “Eu concordo em partes com o Chico Buarque” (FIGURA 10.2). Nela, observamos a construção do ponto de vista da aluna revelado, linguisticamente, pelo uso declarativo do “concordo em partes”. O impacto educ comunicativo à formação leitora de **Íris** se dá pela inscrição de sua valoração ao discurso de Chico Buarque de forma parcial. Esse é outro exemplo que apresenta o diálogo estabelecido entre o eu e o outro: no sentido de Buarque para o público (eu = Buarque e outro = público); no sentido de **Íris** (público) para Buarque (eu = **Íris** e outro = Buarque).

Pensar a leitura como um ato é pressupor uma participação responsável e não uma abstração. A noção de **audiência participativa**, difundida pela Educomunicação, e a noção de não-álibi, difundida pela filosofia do ato responsável (BAKHTIN, 2010b), são requeridas no dado apresentado por essa leitura de **Íris**: uma leitura que atrai o posicionar-se, que insere o sujeito **Íris** no evento educ comunicativo, localizando-a na discussão.

Tanto na leitura do dia **29/10/2014** quanto na do dia **06/11/2014**, observamos a construção dos pontos de vista da aluna pelo uso de estruturas verbais que denunciam, pela língua e pelo discurso, as suas valorações. Tais estruturas são: “Nem é preciso olhar tão atentamente para perceber que” (FIGURA 11.2), “podemos ver” (FIGURA 11.2), “Acredito que” (FIGURA 12.2) e “diz também que” (FIGURA 12.2). Essas estruturas situam os posicionamentos das revistas Veja e ISTOÉ e do Blog do Noblat, trazendo à tona as compreensões responsivas da aluna em função da observação, da leitura crítica sobre a informação circulada por esses veículos midiáticos.

Íris, em suas leituras, demonstrou que, pela linguagem, é preciso declarar seus posicionamentos de concordância, de concordância relativa e de discordância a respeito do que se é posto em circulação na mídia, sobretudo, a política. Enfaticamente, declarar “Eu concordo em partes com o Chico Buarque” (FIGURA 10.2) legitima sua unicidade, sua singularidade no **Ser-evento**.

Vejam, nesse momento, o **Quadro 07 – Leituras de Edu**.

QUADRO 07 – Leituras de Edu

LEITURAS COMO ATO DE RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO		LEITURAS COMO ATO DIALÓGICO-DISCURSIVO DE COMPREENSÕES RESPONSÁVEIS E RESPONSIVAS A PERCEPÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE PONTOS DE VISTA	
Data: 09/10/2014	Que o PT está sendo criticado porque ele era pra ser a cara do Brasil, estava encarregado de colocar o Brasil em ordem, mas a realidade é dura eles estão perdendo a confiança do povo e estão sendo alvo de críticas. (FIGURA 08.2)	Data: 08/10/2014	Concordo com o pensamento de Chico Buarque, no período da ditadura o Brasil não tinha voz, ou seja não poderia opinar, os brasileiros eram pau mandado, só após o enfraquecimento da ditadura, e um começo de uma verdadeira democracia que o País começou a se organizar. (FIGURA 10.2)
		Data: 06/11/2014	Conversa afiada do blog de Paulo Henrique Amorim PRÓ-DILMA (PT) entra numa luta travada com o portal de notícias O GLOBO que apoia AÉCIO (PSDB) no qual sucessivamente entram num campo de guerra onde se trocam acusações e notícias sobre os candidatos. As mídias influenciam muito nas campanhas eleitorais, elas têm um forte peso nas informações dos eleitores, e nas perspectivas de votos dos cidadãos bem informados que ficam por dentro dos assuntos abordados. (FIGURA 13.2)

Fonte: Produzido pelo pesquisador

No quadro acima, encontramos três ocorrências de leituras de Edu, sendo uma vinculada à categoria leituras como reconhecimento linguístico e duas como ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas.

A leitura de **09/10/2014** pauta-se na reprodução do dito pelo ator Antônio Fagundes. Essa leitura convoca o discurso do ator sem nenhum movimento reflexivo sobre o olhar para os efeitos de sentidos referentes ao proferido por Fagundes. A

expressão “mas a realidade é dura” (FIGURA 08.2), na realidade, não acena para uma valoração de **Edu**, mas um reflexo da voz de revolta ao PT contida no projeto de dizer do ator global.

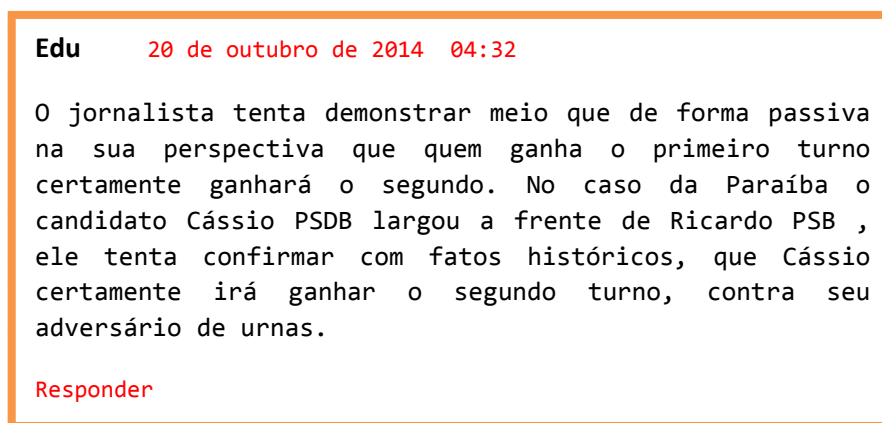
No entanto, nos dias **08/10/2014** e **06/11/2014**, encontramos exemplos de leituras que revelam a expansão de sentidos por parte do aluno ao que foi lido nas postagens do blog. Na primeira situação, tendo como base o texto de Chico Buarque, a expressão “concordo com o pensamento de Chico Buarque” (FIGURA 10.2) imprime o ponto de vista de **Edu**. Na segunda situação, a partir das manchetes veiculadas pelo blog *Conversa Afiada*, as expressões “Conversa Afiada do blog de Paulo Henrique Amorim PRÓ-DILMA (PT) entra numa luta travada com o portal de notícias OGLOBO que apoia AÉCIO (PSDB)” (FIGURA 13.2) e “as mídias influenciam muito nas campanhas eleitorais” (FIGURA 13.2) também esboçam o ponto de vista de **Edu** sobre o que foi postado no blog pedagógico.

Tais situações diferem-se do apresentado pelo mesmo aluno em **09/10/2014**. São exemplos de leituras que apresentam o avanço de **Edu** no exercício dialógico de compreender e de responder aos enunciados do jornalismo político postos em evidência no blog **Leituras da mídia política: você faz?**

Apesar de ocorrer uma espécie de quebra de expectativa quando levamos em consideração o fator tempo cronológico (pois a leitura como ato de reconhecimento linguístico deu-se um dia após vermos uma leitura como ato dialógico-discursivo, de acordo com o **Quadro 07 – Leituras de Edu**), é possível lermos das leituras de **Edu** um impacto significativo da intervenção educacional a sua construção leitora crítico-responsiva.

Nesse instante, pedimos licença para apresentarmos a próxima figura.

FIGURA 16 – Leitura de Edu sobre a Figura 07.1



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

Essa leitura de **Edu** não foi apresentada anteriormente por ela se distanciar das leituras dos alunos **Orlando** e **Capitu** contidas na **Figura 07.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 07.1**. Se a inseríssemos juntamente quando apresentamos as demais, estaríamos fugindo da categoria analítica lá estabelecida. No entanto, aqui, justifica-se pelo fato de contemplar o exemplo de ato dialógico-discursivo que singulariza, ainda mais, o aluno na nossa intervenção educ comunicativa.

O texto base para essa leitura foi a postagem de uma matéria do jornalista Helder Moura, cujo título é “Quem leva o segundo turno, Cássio ou Ricardo”. Sobre a leitura de **Edu**, há alguns pontos oportunos para nossa reflexão: 1) a visão de imparcialidade no jornalismo: “O jornalista tenta demonstrar meio que de forma passiva na sua perspectiva que quem ganha o primeiro turno certamente ganhará o segundo” (FIGURA 07.2); e 2) dados históricos e estatísticos, legitimando o conteúdo jornalístico: “[...] ele **[o jornalista]** tenta confirmar com fatos históricos, que Cássio certamente irá ganhar o segundo turno, contra seu adversário de urnas” (FIGURA 07.2, grifos nossos).

Um detalhe que nos chamou a atenção nessa leitura de **Edu** é as construções verbais “tenta demonstrar” e “tenta confirmar”. Será que o jornalista não demonstra e não confirma seu discurso pró-Cássio? Defendemos que está explícita essa relação político-partidária. A utilização das locuções verbais, de certo modo, modaliza a compreensão do aluno que, mesmo com tais modalizações, não deixou de problematizar as características verboideológicas dos textos jornalísticos.

A visão de que o jornalista coloca-se passivamente no texto, lido por nós como imparcialmente, convoca-nos a percepção de que **Edu** produziu uma leitura crítica. Por esse dado, entendemos o quanto **Edu** apresenta o pensamento de que a tese defendida pelo jornalista baseia-se em dados históricos e estatísticos: informação dada por Helder Moura já no primeiro parágrafo do seu texto.

Edu foi um aluno que, desde os primeiros encontros, exibiu um interesse significativo pela intervenção. O modo de funcionamento de suas leituras traz à tona o seu interesse ao longo dos encontros e, portanto, o seu engajamento diante das atividades de leituras a ele apresentadas. Suas leituras, ao longo da intervenção, ressaltam que seu vivenciamento, junto ao projeto, proporcionou-lhe progressão, avanço.

Essa informação que compara o desenvolvimento de **Edu** durante o processo da intervenção educ comunicativa funciona, para nossa análise, como uma

triangulação com a teoria da filosofia do ato responsável de Bakhtin (2010b), da sua prima filosofia, que considera a singularidade irrepetível do **Ser-evento** no existir, bem como funciona como uma possibilidade metodológica de (re)acentuar o impacto da Educomunicação pensada como uma prática dialógico-discursiva à formação leitora dos alunos envolvidos.

Tal postura analítica é orientada pelo sentido da construção da leitura como um ato responsável e responsivo, isto é, pelo ato de ler como um envolvimento atualizado, um processo, uma tomada de decisão, um passo. Olhar para o comportamento desse passo durante a vivência educ comunicativa corresponde a reconhecer o impacto da pesquisa-ação no crescimento, no amadurecimento dos sujeitos implicados. No caso do objetivo desse capítulo, dos sujeitos alunos.

Nesses termos, em se tratando de **Capitu**, **Pedro**, **Íris** e **Edu**, apresentamos uma síntese do impacto da intervenção educ comunicativa à formação leitora destes:

Capitu – infelizmente, as leituras demonstradas pela aluna no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** não evidenciam a existência de um impacto à formação leitora crítico-responsiva. A aluna, por falta de interação, não conseguiu avançar nas leituras ou não demonstrou esse avanço no blog. Os dados não o revelam. O que nos comunica que precisamos, ainda mais, investir em metodologias de ensino que alcancem os alunos, sobretudo, aqueles que mais precisam de nossa atenção, de nossas intervenções pedagógicas para se desenvolverem, para se emanciparem intelectualmente. No entanto, é preciso destacar que no próximo capítulo traremos um dado em que a intervenção educ comunicativa surtiu um efeito de formação leitora em **Capitu**, uma vez que ela reconhece a importância de ter participado das discussões.

Pedro – no que concerne às participações orais no laboratório de informática nos momentos de discussão dos textos hospedados no blog, o aluno mostrou-se, na maioria das situações, calado. No entanto, as participações com a escrita dos comentários (para nós, as materialidades de seus atos de compreensões) ressaltaram um comportamento leitor atento à natureza verboideológica da linguagem. Esse dado ilustra o quanto as tecnologias digitais podem auxiliar as pessoas em processos de comunicação social, sobretudo, aquelas que apresentam dificuldades de relacionamentos interpessoais presenciais não tecnológicos. **Pedro**, apenas em uma situação, limitou-se ao reconhecimento do código e ao não aprofundamento da discussão. Nas demais, suas leituras assumiram uma

singularidade de atos dialógico-discursivos, com a presença de valorações, comparações e posicionamentos críticos a respeito da necessidade de ética no jornalismo e na política.

Íris – aluna que esteve, significativamente, presente nas intervenções educacionais. Suas colocações nas discussões orais eram assíduas. Ela trazia dúvidas e sempre fazia questão de demonstrar interesse ao projeto. No que toca às leituras contidas no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, marcadamente, **Íris** foi a aluna que mais utilizou o uso de expressões verbais declarativas: “Eu concordo em partes com o Chico Buarque” (FIGURA 10.2), “Nem é preciso olhar tão atentamente para perceber que” (FIGURA 11.2), “podemos ver” (FIGURA 11.2), “Acredito que” (FIGURA 12.2) e “diz também que” (FIGURA 12.2). Essas marcas linguísticas inscrevem as percepções de pontos de vista e, principalmente, a construção deles. Revelam uma **audiência participativa**, um convite à resposta que foi oferecido a ela, bem como aos demais alunos do projeto, a partir das intenções formativas dessa intervenção social educacional.

Edu – semelhantemente à **Íris**, aluno muito engajado com as discussões do projeto. Desde os encontros iniciais, buscava sentar próximo e questionar. No blog pedagógico, era sempre um dos primeiros a postar seus comentários, suas compreensões responsáveis e responsivas. Uma das características principais de suas leituras correspondeu às análises que estabelecia entre as tendências ideológicas dos diferentes veículos de comunicação midiática que, pedagogicamente, trazíamos para comparar a presença de tais tendências nos textos publicados. Logo, comparar as informações em diferentes fontes é um ato de leitura dialógico-discursivo que, a nosso ver, impactou a formação leitora de **Edu**, configurando-a como crítico-responsiva.

E o que ficou para a formação dos alunos e do pesquisador esse trilhar educacional? Essa é a indagação que responderemos no próximo capítulo.

7 IMPACTOS DA PESQUISA-AÇÃO (PARTE II): LEITURAS DOS ALUNOS E DO PROFESSOR-PESQUISADOR SOBRE A EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA VIVENCIADA

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando.

O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade. (BAKHTIN, 2013, p. 42-44).

FIGURA 17 – A importância da leitura para a formação do sujeito de linguagem



Fonte:

<<http://redacaoemrede.blogspot.com.br/2016/03/ideias-uma-charge-de-quino-sobre-o.html>>

Acesso em 11/11/2017

Ler a construção da formação leitora e a avaliação dos sujeitos implicados da participação na vivência educomunicativa: esses são o foco que percorremos na **Parte II** da análise dos dados decorrentes da vivência educomunicativa desenvolvida. Para tanto, categorizamos as leituras dos alunos e do pesquisador em três perspectivas, a saber: **Leituras da mídia para a conscientização política**, **Leituras avaliativas dos alunos sobre a participação no projeto** e **Leituras educomunicativas da mídia na perspectiva do professor-pesquisador**.

O interesse principal desse capítulo é, com base nas leituras demonstradas pelos alunos sobre as postagens do blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, situar o impacto da pesquisa-ação na vida escolar e humana dos alunos envolvidos, a partir do modo como os próprios leram a proposta do projeto de

intervenção educacional e como eles se sentem ao concluir um projeto dessa natureza.

Consistem dados desse capítulo postagens do blog sobre a importância da construção de uma consciência política e respostas à avaliação sobre a participação no projeto, sobretudo, no tocante a três questionamentos contidos no APÊNDICE C: 1) O que você aprendeu com o projeto?, 2) Como você avalia o blog pedagógico utilizado na realização das atividades do projeto? e 3) A partir da realização do projeto, o que você entende por leitura?

Ao questionamento 3), agregamos uma discussão comparativa a respeito da concepção de leitura demonstrada no Questionário Sociocultural (ver APÊNDICE A) e na avaliação sobre a participação no projeto (ver APÊNDICE C). O intuito da comparação incidiu na necessidade de observarmos o impacto da intervenção na construção, por parte dos alunos, do conceito de leitura.

Para a apresentação da categoria de análise **Leituras avaliativas dos alunos sobre a participação no projeto**, selecionamos uma amostra de 20% dos 15 questionários de avaliação respondidos, ou seja, 03. A seleção deu-se em função das diferenças de respostas, de modo que os 03 questionários selecionados assim foram pelo critério de distância das respostas encontradas, funcionando, portanto, – os 03 selecionados – como recortes significativos de representação das respostas obtidas.

Ainda constituem-se dado desse capítulo as leituras que o pesquisador fez sobre a intervenção educacional. Por se tratar de uma pesquisa-ação, defendemos como uma tipologia de pesquisa definida por ser cíclica: é preciso planejar, intervir e avaliar/refletir sobre a intervenção.

É pensando nesse movimento de retorno que entendemos oportuno eleger como dado a nossa reflexão, a nossa leitura, enquanto pesquisador e enquanto professor. As expectativas, os desafios, os obstáculos: o estímulo a novas práticas educacionais são pontos levados em consideração.

Nesses termos, a **Parte II** da análise desta tese visa contribuir com apontamentos analíticos que pensem sobre a seguinte interrogação: O que as leituras desenvolvidas no blog pedagógico surtiram para a construção da formação leitora dos alunos? Pergunta essa derivada da questão-problema formulada para esta tese, conforme está posta no texto de **Introdução**: Qual o impacto

educomunicativo de leituras do jornalismo político, no contexto do Ensino Médio, à construção de leitores crítico-responsivos?

A resposta a essa interrogação pode ser observada na nossa intenção de abrir o capítulo com a tira em que Mafalda, personagem de Quino, preconiza a assertiva de que viver sem ler é perigoso e obriga quem não ler a acreditar no que os outros dizem. Esse pensamento reflete, bem como refrata, o discurso de que é preciso ler para, com propriedade, interagir, tomar posição, expandir conhecimento. Ler, nesse sentido, é “garimpar” a informação, reconhecendo a fonte e os seus propósitos comunicativos. É desconfiar, é deslocar sentidos e não conformar-se. É um ato que promove a consciência crítica.

Com a finalidade de apresentarmos a construção da consciência crítica dos alunos sobre política, chamamos a primeira categoria de análise desse capítulo.

7.1 Leituras da mídia para a conscientização política

Inicialmente, apresentamos as **Figuras 18.1 – A importância do voto** e **18.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 18.1**.

FIGURA 18.1 – A importância do voto



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

FIGURA 18.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 18.1

Edu
8 de outubro de 2014 06:45

porque nos brasileiros temos a decisão de um futuro melhor, e desperdiçamos porque votamos errado e não acertamos o alvo e ficamos dando murro em ponta de faca depois.

Responder

Helena
6 de outubro de 2014 13:36

Infelizmente é isso que esta acontecendo com o nosso Brasil, pessoas que votam e depois se arrependem e por isso mesmo o Brasil continua na mesma mesmice de sempre, nunca vai para frente, que venhamos pensar em quem estamos colocando para melhoria do nosso país.

Responder

Miguel
8 de outubro de 2014 20:33

o povo tem esse poder nas mãos e faz desuso, desperdiçando na hora de fazer valer a nossa cidadania.

Responder

Íris
15 de outubro de 2014 04:49

Achei essa charge genial, pois o povo tem o poder nas mãos e não toma a consciência da importância desse ato e acabam votando em qualquer um, daí surge as "balas perdidas" hahaha.

Responder

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

Do ponto de vista metodológico, selecionamos as postagens do blog pedagógico trazidas para discussão no primeiro encontro no laboratório de informática e no último, no sentido de desenvolvermos uma discussão que fizesse os alunos refletirem sobre, no primeiro caso, a relevância de se falar sobre política, discutir a importância do voto consciente em prol de uma sociedade mais justa e com menos desigualdades sociais; e, no segundo caso, que conduzisse os alunos a destacarem suas aprendizagens a partir da participação na intervenção educacional do blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**

Com esse fito, hospedamos no blog um cartum, em que intitulamos de **A importância do voto** (FIGURA 18.1), e uma charge, a qual nomeamos de **Eleição 2014** (FIGURA 19.1). São essas hospedagens que apresentaremos nesse momento da análise, cujos dados foram categorizados como leituras que funcionaram, no contexto da formação de leitores críticos no Ensino Médio, como motivadoras para a construção de uma consciência política.

Desse modo, a **Figura 18.1 – A importância do voto** contém um cartum em que o enunciado circula um discurso que só pelo voto consciente é possível acertar na decisão eleitoral. O autor considera o voto como a principal arma de uma sociedade e, para tanto, relaciona os “maus políticos” eleitos pelo povo às balas perdidas que protagonizam os índices de violência das grandes cidades do Brasil.

O convite à reflexão do cartum insere-se numa proposta de conscientizar a população que o desenvolvimento do país só ocorrerá se o povo souber, de fato, votar, abandonando, por exemplo, práticas ilegais de compra e venda de votos.

O autor, Roque Sponholz, comunica em seu texto que, assim como as balas perdidas matam, o voto, não consciente, fere, corrompe, mancha a política nacional, não dá vida à possibilidade de crescimento nacional por meio da gestão pública.

Passemos às leituras dos alunos.

Edu, para falar sobre o voto consciente, parte de uma expressão popular: “[...] dando murro em ponta de faca” (FIGURA 18.2). Na visão do aluno, com base no cartum, aos brasileiros, pelo voto, é dado o direito de decidir sobre o melhor futuro para o país. Quando o brasileiro não usa bem essa arma, “dá murro em ponta de faca”, o desperdício entra em cena, ou seja, o Brasil não avança.

Essa perspectiva também é considerada por **Helena**: “Infelizmente é isso que esta acontecendo com o nosso Brasil, pessoas que votam e depois se arrependem e por isso mesmo o Brasil continua na mesma mesmice de sempre, nunca vai para frente [...]” (FIGURA 18.2). Percebamos que as compreensões, tanto de **Edu** quanto de **Helena**, convocam a sociedade à condição de agente capaz de mudar a história do país pelo voto – na tentativa desta sociedade livrar-se das “balas perdidas”.

Apesar de, ligeiramente, pensarmos que os alunos estão reproduzindo o posto pela informação expressa pelo cartum, diga-se de passagem, uma informação que é senso comum, o de que é preciso votar consciente, o fato de fazer com que os alunos pensem sobre política e interajam sobre esse tema em um blog pedagógico traduz, para esse ecossistema educacional de aprendizagens, uma

oportunidade singular de ler para uma conscientização política, significa um investimento formativo capaz de envolver os alunos numa esfera de discussão cuja pauta inscreve-se como crucial ao desenvolvimento social de nossa nação.

Habilitar a sociedade para o conhecimento cidadão, pela mídia, é o pilar que avigora a Educomunicação. Uma mediação pedagógica, que visa formar para a vida, contempla esse propósito: o de fazer o outro pensar sobre seu papel social, sobre sua importância na história, pensar sobre sua participação na política: não, necessariamente, como um político, mas como um ser politizado, cômico de seus direitos e deveres.

Nesse sentido, uma mediação pedagógica educ comunicativa que chama os alunos a envolverem-se, como explicita **Helena**: “[...] venhamos pensar em quem estamos colocando para melhoria de nosso país” (FIGURA 18.2). A expressão “venhamos pensar” marca o envolvimento da aluna, que convida, em sua leitura, a sociedade nessa proposta de, criticamente, conscientizar-se pelo voto. O uso dessa expressão marca um discurso longe da impessoalidade, um discurso que se constitui pela presença do sujeito. “Venhamos pensar”, na verdade, implica o sujeito, insere **Helena** e a sociedade em um projeto de conscientização política.

Projeto esse que vai de encontro ao que a aluna valora: “[...] o Brasil continua na mesma mesmice de sempre, nunca vai para frente, [...]” (FIGURA 18.2). O que seria essa “mesma mesmice” apontada por **Helena** em sua leitura? Essa não alteração em nosso país em se tratando de política? Sinalizamos duas possibilidades de respostas: a descrença do povo brasileiro em políticas públicas que, de fato, façam a nação avançar, ir para frente, e, principalmente, o mau uso do poder que confere à sociedade provocar mudanças sociais – o voto.

E, ainda, como compreensão à “mesma mesmice”, acrescentamos: a corrupção que insiste em permanecer no Brasil, as desigualdades sociais, o desemprego com seus índices alarmantes, a miséria que ainda assola a sociedade, a falta de investimentos em saúde e educação, dentre outras mesmices que tornam a leitura de **Helena** um enunciado concreto, um enunciado que atrai um olhar crítico para a necessidade da consciência do voto.

Só pelo voto consciente é possível sair da mesmice, conforme indica a leitura de **Helena**. O ponto de vista da aluna é construído em uma argumentação que convida a sociedade – “[...] venhamos pensar [...]” (FIGURA 18.2) – a votar com uma consciência crítica. Fortemente influenciada pelo cartum de Roque Sponholz, a

aluna formula sentidos que esboçam o seu pensamento de que é vital saber votar, para depois, conforme as suas próprias palavras, não se arrepender das consequências desse voto não consciente e não sofrer com as “balas perdidas”.

Portanto, é dever do povo saber votar, para, no futuro, poder reivindicar direitos. Essa é a essência do que leram **Miguel** e **Íris**, respectivamente: “[...] o povo tem esse poder nas mãos e faz desuso” (FIGURA 18.2) e “[...] o povo tem o poder nas mãos e não toma a consciência da importância desse ato e acabam votando em qualquer um, daí surge as “balas perdidas”” (FIGURA 18.2).

Sobre as leituras de **Miguel** e de **Íris**, dois destaques são pertinentes: a semântica das expressões “poder”, lida por **Miguel**, e “ato”, lida por **Íris**. Pensar em poder corresponde a considerar autoridade, algo que legitima, que dá voz. Pensar em ato implica em comprometer-se, trata-se de um chamado a cumprir determinado feito. Logo, um poder que se manifesta por atos, atos de leituras que só serão legitimados quando exercidos pela perspectiva dialógico-discursiva – ler para efetivar o poder do ato de saber votar.

As compreensões responsáveis e responsivas destes dois últimos alunos citados aderem ao pensamento de que à sociedade é conferido o direito de, ativamente, pelo voto consciente, inscrever seu ponto de vista, sua leitura sobre qual melhor proposta de campanha eleitoral. Nas palavras de **Miguel**, só, dessa forma, será possível “[...] fazer valer a nossa cidadania” (FIGURA 18.2).

E cidadania é um termo muito caro para a Educomunicação. Esse campo defende que a leitura crítica da mídia pode promover a cidadania, a consciência de que é preciso opinar, de que é preciso participar. A natureza de mídia participativa a que o blog pedagógico filia-se demonstra o quanto é formativo investir em práticas de aprendizagens que estimulem as participações dos alunos, sobretudo, no que concerne a temas de cunho social, como é o caso do tema política.

Nessa intervenção, aos alunos foi dado esse direito cidadão de opinar, de fazer da escola um espaço dialógico e discursivo de construção e de socialização de conhecimentos, de atos responsáveis e responsivos. Foi oferecida aos alunos a “licença” para demonstrarem seus pontos de vista, suas interrogações, suas inquietações.

Como nos apresenta a **Figura 04 – A leitura educ comunicativa da mídia como ato dialógico-discursivo** (p. 97), a leitura crítica da mídia como ato favorece a consciência crítica, contribuindo com a formação de uma **audiência participativa**,

em contraposição a uma audiência inocente. A leitura crítica estimula a percepção e a construção de pontos de vista, engaja o indivíduo ao não-álibi, o faz opinar, envolver-se, promove a sua consciência crítica, responsável e responsiva e dá, nesse sentido, o direito à voz. O faz estar atento às *fake news* (notícias falsas).

A leitura crítica distancia-se, ou procura distanciar-se, da leitura inocente, aquela que reproduz o posto, como, por exemplo, as leituras dos alunos apresentadas no capítulo anterior, especificamente na categoria analítica do subtópico 6.1.1 – Leituras como ato de reconhecimento linguístico.

É sob essa perspectiva que a presente intervenção educ comunicativa surge: inserindo a leitura, pedagogicamente, num espaço em que ela – a leitura – assume o protagonismo, gerencia, através da utilização do blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, um ecossistema comunicativo de aprendizagem que oferece aos alunos a oportunidade de lerem o jornalismo político e inteirarem-se sobre a necessidade de interrogarem, de concordarem, de discordarem, de exercerem, verdadeiramente, a concepção de leitura como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas: a oportunidade de conscientizarem-se politicamente, de exporem-se em rede.

A leitura, nessas condições, é vista como um processo de construção de pontos de vista: [...] a concepção bakhtiniana de homem singular, inacabado, heterogêneo que se constitui na relação com o outro na e pela linguagem é aqui adotada. Essa concepção articula a posição singular de cada ser ao espaço, ao tempo e ao ato carregado de tons emotivo-volitivos e de valores que chamo ponto de vista. Não temos exatamente a mesma percepção, os mesmos sentimentos, valores, pontos de vistas, mas estamos sempre numa relação de comunidade (não de identidade) e diferenças. O sujeito que interpreta trabalha com características gerais de um dado discurso e seu modo de ser singular, bem como com a especificidade de seu modo de percebê-lo. [...] É do lugar único que o sujeito histórico ocupa que ele percebe e apreende alguns aspectos da “realidade” múltipla, especialmente os pertinentes para ele. “Ponto de vista” é assim definido como o modo de perceber, de interpretar e tomar posição, de se relacionar com o mundo, com o outro. (CUNHA, 2017, 96, grifos da autora).

A leitura como a construção de pontos de vista, pontos estes constituídos por fios ideológicos e valorações, é como também compreendemos este ato. Uma construção de pontos de vista bidirecional: uma que é tomada por quem enuncia e outra por quem, no âmbito das interações sociais, assume o papel de interlocutor, isto é, de leitor.

Sem desprezar a primeira direção, enfatizamos na nossa análise a segunda direção: os pontos de vista do leitor, sujeito aluno do Ensino Médio. O nosso olhar de analista, **leu a leitura** (CHARTIER, 2014) dos alunos sob a preocupação de apresentar como estes, a partir da vivência em um projeto de intervenção educacional, leram as postagens no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**

É nesse ponto que o efeito formativo entra em cena com toda força, energicamente: como, pela leitura crítica da mídia, de modo mais específico, do jornalismo político, é possível emancipar-se, tornar-se um sujeito sabedor de seus direitos e deveres na sociedade. É possível saber votar, conscientizar-se politicamente – tema da discussão dessa categoria de análise.

A seguir, apresentamos as **Figuras 19.1 – Eleições 2014** e **19.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 19.1**.

FIGURA 19.1 – Eleições 2014



FIGURA 19.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 19.1

Danilo 23 de setembro de 2014 08:53
 Uma boa piada, para uma infeliz verdade.
 Responder

Edu 8 de outubro de 2014 06:53
 Não adianta reclamar depois , seria mas fácil votar consciente pra depois não vim as consequências dos nossos próprios atos.
 Responder

▼ Respostas

Fred 23 de novembro de 2014 09:57
 Concordo com você edu pois muitas vezes na hora de votar fazemos o maior tumulto,mas na hora de votar votamos nos mesmos políticos.

Pedro 8 de outubro de 2014 07:02
 você pode protestar e reivindicar os seus direitos, mais nas horas de realmente tomar essas atitudes, você votar nos mesmos políticos
 Responder

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

A charge apresentada constrói-se, discursivamente, por relações dialógicas entre dois acontecimentos nacionais: as manifestações ocorridas em 2013 e as Eleições 2014. Especificamente sobre o primeiro acontecimento, podemos situá-lo como as manifestações populares que ocorreram em todo país em junho daquele ano, por isso que também é conhecido como Jornadas de Junho. As manifestações foram motivadas por, ou partiram das, contestações populares aos aumentos nas tarifas de transportes públicos, principalmente nos grandes centros urbanos. Para além dessa motivação, há, também, questões político-ideológicas envolvidas, sobretudo, de contrariedade ao governo de Dilma Rousseff, até então presidenta.

A temática do voto consciente continua nessa postagem, em que o chargista compara com o jumento aqueles brasileiros que não votam de modo crítico. O autor

assume o discurso que, em manifestações sociais, não adianta ser leão se, diante das urnas, não usar a sagacidade desse animal para exercer seu papel de cidadão.

Sobre essa postagem, **Danilo** a aprecia como “Uma boa piada, para uma infeliz verdade” (FIGURA 19.2). Percebamos que a leitura do aluno caminha na direção do cumprimento do objetivo sociocomunicativo do gênero charge, cuja característica define-se pela temporalidade e por provocar uma discussão social sobre determinado tema, utilizando-se do humor e da ironia. Por essa razão, **Danilo** a nomeou de uma piada a uma infeliz verdade.

Onde está a piada? E a infeliz verdade? A primeira, na comparação feita pelo chargista entre leão e jumento. O primeiro é dotado de braveza. O segundo, pejorativamente, é conhecido por ser aquele animal que não pensa, que é explorado e que carrega em suas costas cargas e sobrecargas. A segunda, infelizmente, tomando por empréstimo a adjetivação convocada por **Danilo** “infeliz verdade” (FIGURA 19.2), pelo fato do povo brasileiro não saber votar e pela descrença que esse povo tem dos políticos que não valorizam o voto recebido e envolvem-se em corrupção, manchando a história, promovendo a desigualdade social, roubando.

A expressão “infeliz verdade”, dialógico-discursivamente, situa a valoração desse aluno à política nacional, uma vez que resgata rastros de sentidos gerenciados pelo pensamento, conforme a charge motivadora da discussão, de que a política vai mal, devido ao fato de o povo votar mal. Logo, ao povo é ofertada a responsabilidade de tentar modificar a trajetória do cenário político do Brasil, hoje, apreciada, emotivo-volitivamente, como infeliz: valoração negativa a políticos.

“infeliz verdade” trata-se de uma valoração dada por **Danilo**, em sua leitura, que congrega o sentido de que, infelizmente, à política e aos políticos a descrença é uma realidade. Parece que essa valoração do aluno já enuncia que o brasileiro espera essa “infeliz verdade” do cenário político e os escândalos comumente vistos pela nação são, inclusive, esperados. Essa valoração inclina-se para o pensamento de que não é novidade para o brasileiro vivenciar essa verdade que é, por sua vez, infeliz. **Danilo**, distanciado de uma linguagem impessoal, lê a charge e opina sobre ela, comunica-se e faz valer o sentido de mídia participativa que o blog admite e de **audiência participativa** para as mídias que a Educomunicação conclama.

A responsabilidade do povo por não votar bem, conforme a intenção comunicativa do chargista, é acentuada nas leituras dos alunos. Dentre elas, ainda destacamos as de **Edu**, **Fred** e **Pedro**. Para **Edu**, “[...] seria mas fácil votar

consciente pra depois não vim as consequências dos nossos próprios atos” (FIGURA 19.2). Essa compreensão foi replicada por **Fred**: “[...] na hora de votar votamos nos mesmo políticos” (FIGURA 19.2).

Votar nos mesmos políticos também foi o acento de **Pedro**: “você pode protestar e reivindicar os seus direitos, mais nas horas de realmente tomar essas atitudes, você votar nos mesmos políticos” (FIGURA 19.2).

“[...] seria mais fácil votar consciente [...]”, como ilustra a leitura de **Edu**. Na visão do aluno, implica em subsidiar a população de informações que a permitam comparar propostas, confrontar ideias, dar ao povo “munições” que oportunizem a construção da sensibilidade para o voto consciente.

No entanto, é preciso pontuar que o acesso à informação dá-se, não só, mas, principalmente, pelas mídias que, por sua vez, são tendenciosas, comunicam a partir de filiações ideológicas político-partidárias. Nesses termos, informam sob lentes editadas pela ideologia. Se a sociedade não se conscientiza de que é preciso ter acesso a essas diferentes lentes ideológicas que constituem, discursivamente, o jornalismo político e, por esse acesso, ler criticamente, a “infeliz verdade” (FIGURA 19.2), adjetivada por **Danilo**, persistirá; e persistirá sob o rótulo de uma consequência “dos nossos próprios atos” (FIGURA 19.2), conforme lido por **Edu**.

É nessa conjuntura que residem os interesses da Educomunicação e da Teoria Dialógica da Linguagem de, pela leitura crítica da mídia, sensibilizar a sociedade pelo acesso aos diferentes modos de apreensão dos discursos proferidos pela mídia, pela percepção crítica sobre os projetos de dizer que circunscrevem os discursos dos veículos de comunicação e de suas diferentes editorias.

“[...] seria mas fácil votar consciente [...]” (EDU, FIGURA 19.2): essa convocação será possível se o olhar para as diferentes formas de comunicar for adotado pela sociedade, se o ouvido estiver inclinado para ouvir as vozes ideológicas propagadas pelos enunciados concretos dos diversos campos da comunicação discursiva, dentre eles, o político e o político midiático⁴⁶.

A cidadania pelo voto consciente é o verdadeiro sentido de protestar, segundo a leitura de **Pedro**: “você pode protestar e reivindicar os seus direitos, mais nas horas de tomar essas atitudes, você votar nos mesmos políticos” (FIGURA 19.2). A construção do ponto de vista desse aluno incide numa compreensão de que

⁴⁶ Usamos a expressão político-midiático como sinônimo de jornalismo político.

protestar, reivindicar direitos, só funcionará, de fato e de verdade, se for pela leitura crítica dos políticos e de suas propostas.

É oportuno estabelecermos as relações dialógicas entre a leitura de **Helena** em “[...] o Brasil continua na mesma mesmice de sempre, nunca vai para frente, [...]” (FIGURA 18.2) e as de **Fred e Pedro** em “[...] na hora de votar votamos nos mesmo políticos” e “você pode protestar e reivindicar os seus direitos, mais nas horas de realmente tomar essas atitudes, você votar nos mesmos políticos” (FIGURA 19.2, respectivamente). Nelas, observamos que as expressões “continua na mesma mesmice”, “votamos nos mesmo político” e “votar nos mesmos políticos” convocam um discurso de problematização, de não concordância, por parte desses alunos, à reclamações da sociedade sobre a política se, quando tem o poder de sair do continuísmo, ela adota práticas de conformismo e vota sempre nos mesmos candidatos. Votar na mesmice, para esses alunos, é não avançar. É se conformar com políticas e com políticos que não investem no desenvolvimento humano.

Pedro reconhece a função social dos protestos, da mobilização do povo em prol de algo que beneficie a população. Para o aluno, é um direito do povo reivindicar direitos. No entanto, segundo **Pedro**, a atividade efetiva de protestar deve e precisa ser pelo voto. O “mais”, linguisticamente, na verdade, “mas”, reclamado pelo aluno, acentua a sua compreensão e, conseqüentemente, o seu ponto de vista, a sua tomada de posição, tendo como referência a charge (FIGURA 19.1).

A adversativa “mas”, usada na argumentação do ponto de vista de **Pedro**, o faz enxergar o evento social de eleger políticos como a única oportunidade de mudança em função do beneficiamento do país. Votar, nessa concepção e nas próprias palavras do aluno, é uma atitude. Logo, um ato. Desse modo, é possível reconhecermos nessa leitura do aluno que votar é um ato de saber ler.

Sendo assim, o que depreendemos como contributivo dessa categoria de análise à formação do sujeito leitor consiste na oportunidade de, por intermédio de uma intervenção educacional, promover o desenvolvimento da criticidade dos alunos no tocante às discussões sobre política: um componente real, vivo, do **Ser-evento**, um assunto ao qual ninguém, nenhum cidadão, pode isentar-se de opinar, de envolver-se. Portanto, convoca, desses cidadãos, atos singulares de compreensões responsáveis e responsivas.

A leitura e, especificamente, a leitura da mídia política, sob à luz de um projeto de (in)formação que estimulou a prática de leituras críticas, cooperou para o

amadurecimento de uma consciência política desses alunos, que foram imersos em um ecossistema comunicativo de aprendizagens e, pela linguagem em movimento numa perspectiva dialógico-discursiva, foram convidados a participarem, ativamente, na vida social, sem álibi para não envolverem-se com as discussões.

Destacamos, ainda, que as compreensões desses alunos recaíram, incisivamente, em limitar a noção de política a de campanhas eleitorais. No entanto, leituras da mídia para a conscientização política vão além dessa limitação, pois o conceito de política atinge questões outras, como às relacionadas à organização da vida social como um todo. Creditamos esse dado às escolhas das postagens no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, que, realmente, caminharam nessa direção: a de estudar a cobertura midiática em função das Eleições 2014.

A próxima categoria de análise apresenta os dados em função da avaliação que os alunos realizaram da participação no projeto e em função da concepção de leituras por eles assumidas no questionário de avaliação (ver APÊNDICE C) e no Questionário Sociocultural (ver APÊNDICE A).

7.2 Leituras avaliativas dos alunos sobre a participação no projeto

Nesse instante, chamamos as **Figuras 20.1 – Reflexões dos alunos sobre a participação no projeto** e **20.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 20.1**.

FIGURA 20.1 – Reflexões dos alunos sobre a participação no projeto



Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

FIGURA 20.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 20.1

Fred
26 de novembro de 2014 06:14

Eu aprendi muitas coisas importantes que vou levar para o resto da vida,oportunidades como essa e muito raro pois com esse projeto eu pude aprender a ser um sujeito critico, com tudo isso agradeço desde já pela oportunidade.

Responder

Capitu
26 de novembro de 2014 06:15

Aprendi muitas coisa sobre politica,como devemos votar e tambem em quem devemos escolher como canidatos..

Responder

Fábio
26 de outubro de 2014 06:29

Aprendi algo que nunca tinha visto ou estudado, e foi bom pois com esse ensino vai ajudar a fazer nossas escolhas antes de eleger os candidatos.

Responder

Orlando
26 de novembro de 2014 07:11

Aprendi que é preciso a sociedade se conscientizar de candidatos corruptos. Se posicionar e fazer leituras criticas. Muito bom o projeto. Queria outros assim.

Responder

Pedro
26 de novembro de 2014 09:14

Um otimo projeto, me ajudou a me tornar uma pessoa mais pulitixada, ajudou bastante para ler não apenas texto mais também imagens, é super importante um projeto otimo como esse.

Responder

Fonte: <<http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>> Acesso em 31/05/2018

Os dados contidos nessa categoria foram gerados a partir da postagem de um questionamento no blog: **Concluindo as atividades... O que você aprendeu com o projeto?** e da resposta a três perguntas inseridas no questionário de avaliação do projeto (APÊNDICE C) que versavam sobre as leituras avaliativas dos alunos a respeito da participação no projeto e da concepção de leitura. No que toca

à concepção de leitura, comparamos o entendimento sobre o que é leitura de três alunos, entendimento esse demonstrado no APÊNDICE C com o exposto no Questionário Sociocultural (ver APÊNDICE A).

Na postagem da **Figura 20.1 – Reflexões dos alunos sobre a participação no projeto**, obtivemos 12 leituras, das quais selecionamos 05 para apresentarmos nessa análise. A seleção dessas 05 leituras deu-se em função das diferenças de respostas, para não tornar a exposição dos dados repetitiva.

Passemos às leituras.

A valoração de **Fred** sobre o projeto expande para a vida a aprendizagem construída no ecossistema educacional: “Eu aprendi muitas coisas importantes que vou levar para o resto da vida [...]” (FIGURA 20.2). Desse modo, a relação estabelecida pelo aluno entre escola e vida confirma a necessidade de projetos pedagógicos que associem conteúdo programático do currículo às necessidades de experiências sociais, culturais dos alunos, dos seus vivenciamentos.

Tal posicionamento nos faz reforçar: 1) a Educação como um campo de intervenção que se pauta no social e 2) a Teoria Dialógica da Linguagem como um arcabouço teórico-metodológico que prima por analisar a linguagem em sua relação com o contexto, em sua constituição social por natureza. Logo, proporcionar a conexão entre escola e vida social situa os pilares de nossa intervenção, de nossa experiência educacional sobre a natureza verboideológica da linguagem no campo da comunicação discursiva do jornalismo político.

A leitura de **Fred** lembra-nos o posto por Bakhtin (2010b) que preconiza uma abordagem que olha para o indivíduo em sua relação com o **viver-agir**, isto é, o **Ser-evento**, sempre nessa relação com o mundo da cultura e com o mundo da vida, um sujeito inacabado, aprendente, e inserido na vida (da escola, da comunidade, da profissão, da família, dentre outras possibilidades de vida), como sinaliza **Fred** em sua resposta avaliativa acerca de sua participação no projeto: “Eu aprendi muitas coisas importantes que vou levar para o resto da vida [...]” (FIGURA 20.2).

Em **Fábio**, encontramos um acento que chamou-nos a atenção: “Aprendi algo que nunca tinha visto ou estudado, e foi bom pois com esse ensino vai ajudar a fazer nossas escolhas antes de eleger os candidatos” (FIGURA 20.2). São dados como este que nos impulsionam a investir em práticas pedagógicas cujos interesses refletem e refratam a relevância de interconectar discursos, mídia e educação. São leituras como esta que nos encantam e nos reencantam pela educação. São

compreensões responsáveis e responsivas como esta que legitimam o compromisso social que a Educomunicação propõe-se.

O aluno ao afirmar que “nunca” tinha visto ou estudado política atrai para professores-educomunicadores o desafio de vincular suas práticas às demandas formativas de seus alunos: ler criticamente a política é uma delas, é uma necessidade para formação cidadã do sujeito e é um compromisso da escola.

Discursivamente, o “nunca” utilizado pelo aluno diz muito. Fala da reivindicação dele por projetos dessa dimensão (ter acesso a uma vivência didática dialógico-discursiva, num contexto educ comunicativo, o fez perceber a lacuna existente em sua formação: “[...] algo que nunca tinha visto ou estudado [...]” (FIGURA 20.2)). Comunica aos professores o desafio de aprimorarem suas metodologias de ensino, agregando projetos pedagógicos cujas estratégias estejam vinculadas às efetivas realidades de seus alunos, a partir, por exemplo, da relação entre objeto de ensino/estudo disciplinar e vida social. Atesta, veementemente, a carência de leituras dialógico-discursivas da mídia, bem como de outros campos da comunicação, e a urgência, enquanto professores, em estimularmos o olhar crítico, sobretudo, para temas de cunho social, como assim se revela o tema política.

O outro fator que destacamos da leitura de **Fábio** é a responsabilidade, seguida da responsividade, que ele chamou para si: “[...] pois com esse ensino vai ajudar a fazer escolhas antes de eleger os candidatos” (FIGURA 20.2). Há, nesse acento, a inclinação para uma mudança de comportamento voltada para a criticidade: o que reforça, pela voz do aluno, pela sua inscrição na intervenção educ comunicativa, uma das características da pesquisa-ação – a de intervir e transformar, para o desenvolvimento, o comportamento dos sujeitos implicados.

Eis um ganho da pesquisa-ação alcançado nesse empreendimento didático dialógico-discursivo: por uma intervenção educ comunicativa, o de provocar, no outro, a tomada de posição, o passo, o engajamento; o de encorajar à mudança, ao desenvolvimento intelectual, nos possibilitando reforçar a discussão em Bakhtin (2010b) sobre a filosofia do ato responsável.

A respeito da leitura avaliativa sobre o projeto, pontuamos a visão demonstrada por **Orlando** sobre a leitura crítica como sinônimo de posicionar-se, de assumir riscos: “Aprendi que é preciso a sociedade se conscientizar de candidatos corruptos. Se posicionar e fazer leituras críticas. Muito bom o projeto. Queria outros assim” (FIGURA 20.2).

Percebamos a valoração dada por **Orlando** a candidatos adjetivados de corruptos. A consciência política, nessa situação de leitura, promoverá a diminuição de tais candidatos. Na perspectiva do aluno, a consequência da leitura crítica é conscientizar a sociedade da importância de não eleger candidatos corruptos. Concordamos com **Orlando**: a leitura crítica é o caminho!

Um detalhe: pensando na singularidade do ato responsável e do ser único, eventivo e irrepetível (BAKHTIN, 2010b), **Orlando** foi um dos alunos que, do início até a conclusão do processo da intervenção educacional, também demonstrou um avanço significativo – na **Figura 07.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 07.1** apresentou uma leitura vinculada à atividade de reconhecimento linguístico e na **Figura 17.2 – Leituras dos alunos sobre a Figura 17.1** demonstrou interessar-se pela temática, percebendo que é preciso ler criticamente a mídia política, ler para além do código, ler para não se abstrair.

Pedro, em sua compreensão responsável e responsiva, convoca a expressão politizado. Um ser politizado é aquele capaz de compreender a importância da política. É aquele que possui consciência dos seus deveres e dos seus direitos como cidadão. Ser um cidadão politizado, portanto, corresponde a ler os enunciados dialógico e discursivamente, assumindo iniciativas e posições, lendo “[...] não apenas texto mais também imagens [...]” (FIGURA 20.1).

A construção do ponto de vista de **Pedro** de que ser politizado corresponde a ler textos e imagens aproxima-se da concepção de leitura defendida pela Teoria Dialógica da Linguagem: concepção orientada pela postura de compreender a linguagem, e suas possibilidades de manifestação (verbal e não verbal), como heterogênea e dialógica, constituída por ideologias. A leitura, para essa teoria, é um ato que atrai suplementos de sentidos que vão além do posto pelo sistema do código linguístico. Parte dele, baseia-se nele. No entanto, o soma a diferentes formas de produzir compreensões. E a junção entre verbo e não verbo é uma delas.

Nesses termos, como enfatizado pelo aluno, a construção de sentidos manifesta-se entre o processo de entrecruzamento de fatores verboideológicos e imagéticos. Esse entrecruzamento funciona como o todo do enunciado, correspondendo a modos de funcionamento de projetos arquitetônicos de dizer.

Não poderíamos deixar de destacar a leitura de **Capitu** sobre sua participação no projeto. Segundo ela, “Aprendi muitas coisa sobre politica, como devemos votar e tambem em quem devemos escolher como canidatos” (FIGURA,

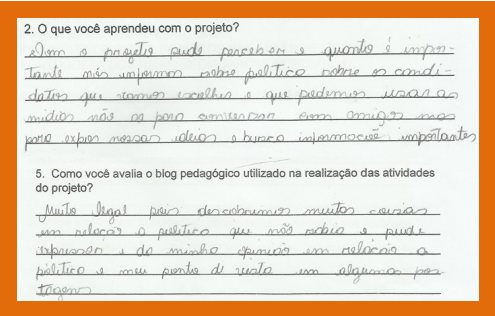
20.2). Embora reconheçamos o mínimo grau de dificuldade em responder a esse questionamento avaliativo sobre a participação no projeto, ela se posicionou, partiu dela o interesse em registrar, em seu comentário, sua avaliação.

Esse dado configura-se como uma relevância singular para essa intervenção educ comunicativa. **Capitu**, com todas as dificuldades de interação demonstradas ao longo do processo, fez questão de demonstrar que, ao seu modo, aprendeu, realizou leituras. Para nós, com esse gesto de leitura e com a ciência sobre o seu comportamento de não envolvimento nas atividades do projeto, a atitude dela de inscrever sua avaliação, nas entrelinhas, nos informa: “eu aprendi, eu estive por aqui e não se preocupe, pois a semente foi plantada”.

Ao ler, a voz de **Capitu** legitima o pensamento de que, pela linguagem, tocamos o outro. Ela assumiu um tom responsável e responsivo que creditou ao projeto educ comunicativo a leitura de que fizemos as intervenções necessárias.

Pensando na singularidade do **Ser-evento**, partimos para as avaliações sobre o projeto e sobre as concepções de leituras de três alunos: **Camila**, **Helena** e **Edu** aos questionários dos APÊNDICES A e C. A seleção desses três alunos também recai sobre as diferenças de respostas encontradas nos questionários analisados, evitando, com isso, dados repetitivos. Para tanto, vejamos a próxima figura.

FIGURA 21 – Avaliação de **Camila** sobre sua participação no projeto



2. O que você aprendeu com o projeto?

Com o projeto pude perceber a quanto é importante nós informarmos sobre política sobre os candidatos que vamos escolher e que podemos usar as mídias não só para conversar com amigos mas para expor nossas ideias e busca informações importantes.

5. Como você avalia o blog pedagógico utilizado na realização das atividades do projeto?

Muito legal pois descobrimos muitas coisas em relação a política que não sabia e pude expressar e da minha opinião em relação a política o meu ponto de vista em algumas postagens.

Camila, ao avaliar o que aprendeu com o projeto, desenvolve seu ponto de vista enfatizando a importância das mídias como forte veículo de propagação de ideologias e, não apenas, um espaço de conversas: “[...] podemos usar as mídias não só para conversar com amigos mas para expor nossas ideias e busca informações importantes” (FIGURA 21).

O destaque que oferecemos a esse ponto de vista é a compreensão da aluna ao fazer da Internet, e das tecnologias como um todo, não, unicamente, um espaço de entretenimento, mas de participação social, de circulação de discursos que propagam axiologias, fios ideológicos. É possível, inclusive, triangular esse dado com a justificativa do projeto de extensão por nós elaborado: “Uma das inquietações desse projeto configura-se na possibilidade de estimular os alunos do Ensino Médio participantes a fazerem do espaço digital um ambiente de busca de informação e não apenas um ambiente de entretenimento” (ver APÊNDICE B).

Essa justificativa pauta-se na visão de que os espaços de interação social, via tecnologias digitais, oferecem experiências de linguagem que extrapolam os limites do entretenimento. A nosso ver, são espaços importantes de construção de conhecimentos que, de fato, divertem, mas que, também, educam, possibilitam a construção de opiniões, a troca de vivências, que (in)formam.

Foi pensando sob essa perspectiva que elegemos o blog pedagógico como a mídia participativa que propiciou a circulação das postagens e as leituras dessas postagens na intervenção educacional. Os seus recursos operacionais, como a inserção de comentários, ferramentas de fotos, tabelas, enquetes e informações diversas torna essa mídia, pedagogicamente e socialmente, participativa, conforme Freitas, Xavier e Almeida (2014), Xavier e Almeida (2015), Xavier, Almeida e Bezerra (2017a), Xavier (2013a) e Xavier e Nascimento (2011).

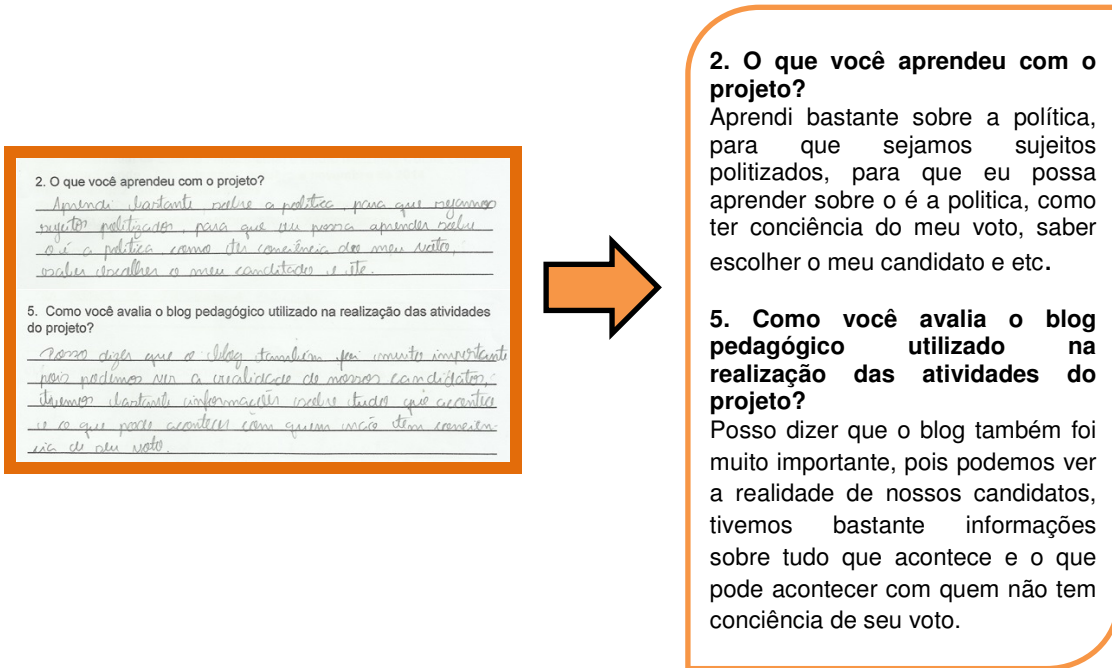
Em se tratando da avaliação de **Camila** sobre o blog pedagógico, ferramenta didática por nós utilizada, verificamos que a aluna acentua a oportunidade dada a ela de opinar, de expressar sua compreensão sobre a temática política, sobretudo, em uma época em que o Brasil estava voltado para as Eleições 2014. A ela, bem como aos demais alunos envolvidos no projeto, foi oferecido o convite a participar, a ler e, principalmente, a responder a essas leituras.

“[...] podemos usar as mídias [...] para expor nossas ideias e busca informações importantes” (FIGURA 21) declara o caráter interativo que o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** assumiu e que o projeto de

intervenção educacional requereu dos alunos participantes. O “expor nossas ideias” de **Camila** situa-se, portanto, no convite oferecido aos alunos de, por meio das leituras sobre o jornalismo político, construir os seus pontos de vista e os fazerem circular no blog, isto é, nas nossas intervenções e para além delas.

Convocamos, nesse momento, a **Figura 22 – Avaliação de Helena sobre sua participação no projeto**.

FIGURA 22 – Avaliação de Helena sobre sua participação no projeto



2. O que você aprendeu com o projeto?
 Aprendi bastante sobre a política para que sejamos sujeitos politizados, para que eu possa aprender sobre o que é a política, como ter consciência do meu voto, saber escolher o meu candidato e etc.

5. Como você avalia o blog pedagógico utilizado na realização das atividades do projeto?
 Posso dizer que o blog também foi muito importante, pois podemos ver a realidade de nossos candidatos, tivemos bastante informações sobre tudo que acontece e o que pode acontecer com quem não tem consciência de seu voto.

Fonte: Respostas ao APÊNDICE C – Arquivo do pesquisador

A noção de sujeito politizado é retomada por **Helena** quando avalia o que aprendeu com a intervenção educacional. A aluna desenvolve, em sua avaliação, quatro consequências da participação no projeto: 1) a formação de sujeitos politizados, 2) a construção de conhecimentos sobre o que é política, 3) a consciência do voto, e, desdobrada da 3), 4) a consciência da escolha do candidato.

A formação de um sujeito politizado é vista por **Helena** como uma necessidade. E, realmente, é. Ser um cidadão politizado cumpre com o papel de conferir, a esse cidadão, uma adjetivação que o torna capaz de fazer a diferença, de se sobressair, por exemplo, em um conjunto de pessoas que não adquiriu o estágio de sujeito politizado: característica convocada pela aluna quando estimulada a refletir sobre “o que você aprendeu com o projeto?”.

Nesses termos, as características de um sujeito politizado, para **Helena**, organizam as demais consequências listadas como contribuição do projeto à sua formação. É desse modo que chamamos a segunda consequência: a construção de conhecimentos sobre o que é política.

Percebemos uma recorrência nas respostas dos alunos: a limitação do conceito de política ao de campanha eleitoral – inclusive, justificamos essa limitação do conceito pela própria natureza do projeto de intervenção educomunicativa de estudar o jornalismo político em função das Eleições 2014.

Por isso, **Helena**, em sua resposta, na segunda consequência, destacar aprender sobre o que é política, o que nos faz defender, nesta tese, a importância de as disciplinas que compõem a grade curricular oficial da Educação Básica, especificamente no contexto do Ensino Médio, tratarem de política.

Na verdade, política, do grego *politiká*, significa aquilo que é da ordem do público e relaciona-se a tudo o que é do espaço público. Nesses termos, além do sentido de governança – daí, sua ligação às campanhas eleitorais –, política destina-se a arte de negociação e de compatibilização de interesses. O termo refere-se à noção de gestão, bem como a um conjunto de regras e de normas.

E dentre o universo do que é discutir sobre política, surge a terceira consequência contida na resposta de **Helena**: a necessidade de consciência do voto, o que comunga com a proposta de discussão da **Figura 18.1 – A importância do voto**, que traz um cartum, de Roque Sponholz, cuja informação consiste em conscientizar a sociedade pelo discurso de importância do voto para a construção de um país mais igualitário e menos corrupto.

A discussão sobre o voto consciente é desdobrada na quarta consequência contida na resposta de **Helena**: pelo voto, saber escolher o candidato. A formação primordial do projeto de intervenção recaiu no esforço pedagógico de conscientizar os alunos para as leituras, leituras que avaliam as propostas dos candidatos, que observam sua história, seus posicionamentos. Esses movimentos congregam atos de compreensões responsáveis e responsivos que oportunizam o ser politizado.

Eis, nessas palavras, as contribuições, a nosso ver, de práticas educomunicativas: promover a emancipação de sujeitos pela leitura crítica e pela produção de ecossistemas de aprendizagens voltados à criação de espaços cidadãos que, pelas mídias, desenvolvem o humano e engaja-o em um processo de

comunicação social que visa à liberdade de expressão, à construção de pontos de vista, à democratização de conhecimentos.

A respeito da avaliação sobre o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, **Helena** destacou a característica de hospedar informações. Nesses termos, a função de fonte informativa que os blogs estabelecem, no âmbito das interações sociais via tecnologia, foi posta em relevo pela aluna. Sendo assim, o blog ganha, na perspectiva da estudante, notoriedade nas práticas sociais contemporâneas, pois “[...] podemos ver a realidade de nossos candidatos, tivemos bastante informações sobre tudo que acontece [...]” (FIGURA 22).

A seguir, apresentamos a **Figura 23 – Avaliação de Edu sobre sua participação no projeto**.

FIGURA 23 – Avaliação de Edu sobre sua participação no projeto

2. O que você aprendeu com o projeto?

Aprendi que esse projeto tem desenvolvido mais com os meios de comunicação e fala sobre a realidade que vivemos hoje.

5. Como você avalia o blog pedagógico utilizado na realização das atividades do projeto?

Bom! Porque agente critica e afirma as vezes sobre aquele tema do dia.

2. O que você aprendeu com o projeto?

Aprender que esse projeto mim desenvolveu mais com os meios de comunicações e fala sobre a realidade que vivemos hoje

5. Como você avalia o blog pedagógico utilizado na realização das atividades do projeto?

Bom! Porque agente crítica e afirma as vezes sobre aquele tema do dia.

Fonte: Respostas ao APÊNDICE C – Arquivo do pesquisador

Na resposta ao quesito 2 (**O que você aprendeu com o projeto?**), **Edu** acentua a aproximação obtida com os meios de comunicação. Essa informação torna-se significativa quando levamos em conta o fato de que alguns alunos mencionaram não ter experiência com a leitura de conteúdos jornalísticos, de acordo com dados obtidos nas respostas ao Questionário Sociocultural (ver APÊNDICE A).

A perspectiva de considerar o blog como uma mídia participativa está presente nas avaliações dos alunos. Para **Edu**, o blog pedagógico funcionou como um espaço interativo em que “[...] agente crítica e afirma as vezes sobre aquele tema do dia” (FIGURA 23). Dessa maneira, o aluno enxerga, no blog, uma oportunidade de imprimir e de fazer circular seus pontos de vista. Enxerga, portanto,

o exercício dialógico de compreender e de responder, ser responsivo e não abstrair-se.

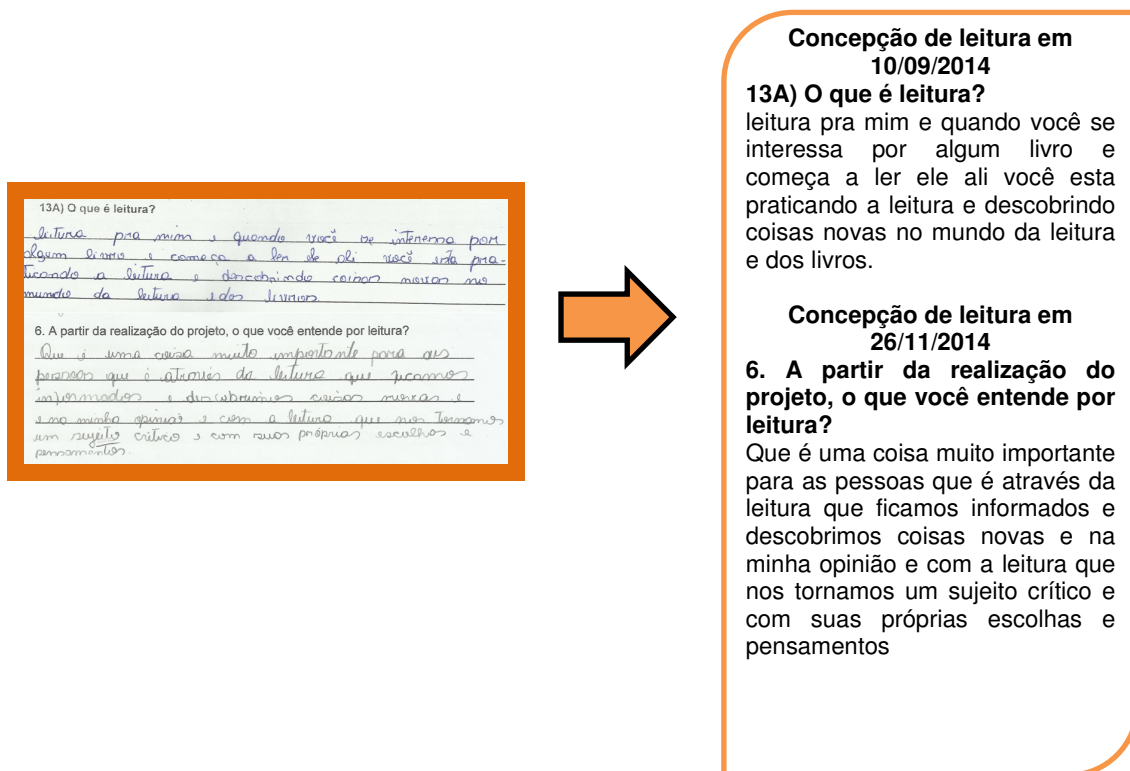
Com isso, práticas de linguagem, via blog, funcionam como um convite ao *postupok*, ao passo, recrutando, segundo **Edu**, os sujeitos a criticarem sobre o tema discutido em cada postagem. As naturezas responsável – de engajamento – e responsiva – de resposta – são colocadas em evidência pelo posicionamento do aluno que, por sua vez, inscreve-se em experiências de aprendizagens significativas, capazes de torná-lo co-contrutor do conhecimento, torná-lo uma **audiência participativa**, tomando por empréstimo esse conceito da Educomunicação.

Ainda falando em Educomunicação, está, também, na resposta de **Edu** o fato de que o projeto o aproximou dos meios de comunicação, o que nos faz retornar à **Figura 03 – Os ecossistemas e a formação de sentidos** (p. 86), extraída de Almeida (2016), para quem os sujeitos, em seus processos de compreensões, são influenciados por discursos advindos de diferentes fontes (instâncias de comunicação social – escola, família, trabalho, religião, amigos) e, também, de diferentes mídias e empresas midiáticas.

É, portanto, o convocado por **Edu**: com o contato aos meios de comunicação, ele aprendeu e, dessa forma, “[...] agente crítica [...]” (FIGURA 23), o que significa dizer que quanto mais o sujeito se expõe ao conhecimento oriundo de diferentes campos da comunicação discursiva, mais ele atrai compreensões, não se conforma com as obviedades, expande sentidos e, conseqüentemente, critica.

O criticar, nesse contexto, assume a noção de valorar, de reunir ideias, de incentivar o *postupok* – o ato de tomar decisões, de arriscar-se, de inscrever pontos de vista. Discursivamente, “[...] agente crítica [...]” (FIGURA 23) instaura o compromisso da responsividade inerente às práticas de linguagem que esperam a resposta, que querem ser ouvidas e respondidas nas mais variadas possibilidades de interação social, que fundamentam a arquitetura valorativa da relação entre um eu e um outro.

Especificamente sobre as concepções de leitura, é possível verificarmos um significativo avanço se comparadas as concepções demonstradas pelos alunos quando responderam ao Questionário Sociocultural (ver APÊNDICE A) e à avaliação sobre a participação no projeto (ver APÊNDICE C), conforme apresentado pela **Figura 24 – Concepções de leitura de Camila antes e após o projeto**.

FIGURA 24 – Concepções de leitura de **Camila** antes e após o projeto

Fonte: Respostas aos APÊNDICES A e C – Arquivo do pesquisador

Em **10/09/2014**, **Camila** respondeu, no Questionário Sociocultural, sobre o que ela compreendia por leitura. Sua resposta, nitidamente, limita o conceito à prática de ler livros. Descobrir “[...] coisas novas no mundo da leitura e dos livros” (FIGURA 24) traduz uma visão de leitura muito limitada, vinculada a práticas escolares. Leituras que só se efetivam pelo reconhecimento da linguagem verbal.

No que se refere à concepção de leitura demonstrada no último encontro da intervenção educacional, ocorrido em **26/11/2014**, salientamos, pela aluna, a relação oferecida entre a leitura e a formação do sujeito crítico: “[...] e com a leitura que nos tornamos um sujeito crítico e com suas próprias escolhas e pensamentos” (FIGURA 24). Essas palavras de **Camila** fizeram-nos lembrar do ensinamento de Paulo Freire (1989), para quem o ato de ler, a palavra e o mundo, estimula a capacidade de perceber criticamente os fatos sociais, para quem a importância do ato de ler recai na construção cidadã.

Enquanto que em **10/09/2014** **Camila** limitava o conceito à leitura escolar, em **26/11/2014** o foco da concepção expandiu para uma visão de leitura como um ato crítico de escolhas e de pensamentos, de percepções, isto é, uma concepção

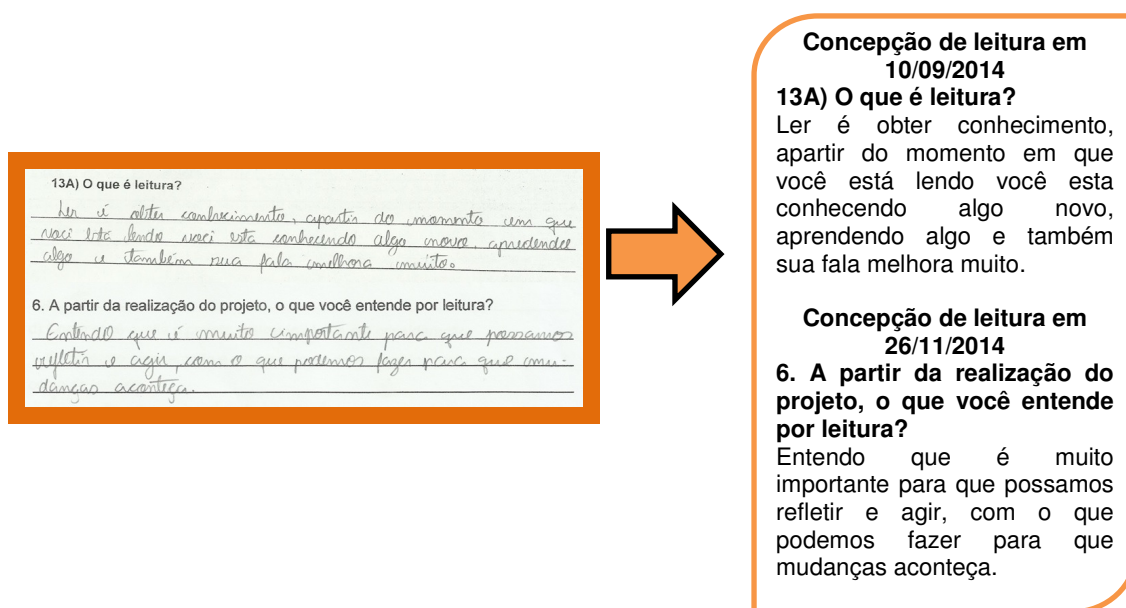
aderente à construção de pontos de vista. Essa marca linguística de sujeito crítico em seu entendimento sobre o ato de ler sugere o avanço que a participação no projeto **Leituras da mídia política: você faz?** surtiu em sua formação leitora.

Ainda pontuamos duas expressões que aparecem nas duas respostas de **Camila**: em **10/09/2014**, “descobrimos coisas novas” e, em **26/11/2014**, “descobrimos coisas novas”. Para além de um quesito de estruturação sintática, na primeira expressão, a linguagem é distanciada de quem escreve, no caso, **Camila**, não há envolvimento do ser que enuncia; na segunda, a linguagem é pessoal. A conjugação do verbo descobrir em primeira pessoa do plural situa, discursivamente, **Camila** na própria formulação do conceito: lendo, descobrimos coisas novas, somos responsáveis e responsivos em nossas compreensões, percebemos e construímos pontos de vista.

No entanto, queremos destacar que não necessariamente aos lermos descobrimos coisas novas. Na verdade, dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva, a leitura é o encontro de informações outras já experimentadas e informações dadas. A junção dessas informações, em enunciados concretos, é o que promove o encontro dialógico de construção de sentidos. Ao lermos, de fato, a enunciação é nova, irrepetível, mas confrontamos dados já conhecidos e descobrimos novas possibilidades de interpretações.

Nesse instante, vejamos a figura seguinte.

FIGURA 25 – Concepções de leitura de **Helena** antes e após o projeto



Em se tratando da concepção de leitura esboçada por **Helena**, reivindicamos, como ênfase, a natureza de compreensão responsável: aquela em que o sujeito engaja-se, compromete-se, arrisca-se, envolve-se. Nas palavras da aluna, a leitura é “[...] muito importante para que possamos refletir e agir, com o que podemos fazer para que mudanças aconteça” (FIGURA 25).

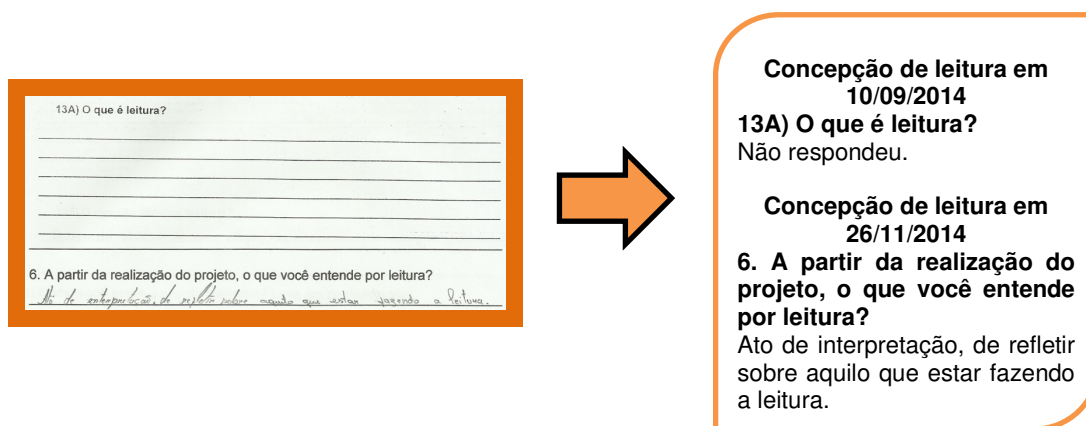
Nessas condições, a leitura é entendida como um gesto de compreensão que gera uma tomada de posição, um ato responsável e responsivo. É, então, um campo dialogante que expande o espaço da língua, enquanto sistema, para o contexto, para “o aroma e o sabor” do discurso que cria a situação e todas as condições para que tal compreensão efetue-se, inserindo nela acentos e tons emotivo-volitivos, segundo Bakhtin (2015).

Das palavras de **Helena**, salientamos a concepção de ler para agir, o que converge com a concepção de leitura por nós defendida nesta tese: a de que a entende como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas, isto é, um “[...] ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição” (PONZIO, 2010, p. 09-10), como estampa a epígrafe do terceiro capítulo desse texto, especificamente na página 47.

Quando comparamos essa visão de **Helena**, que foi demonstrada em **26/11/2014**, com a de **10/09/2014**, percebemos a progressão na apropriação do conceito. No início da intervenção, o que nos chama a atenção é o fato de ela relacionar a leitura à aquisição de conhecimentos sobre a língua, sobretudo, em função da norma culta: “[...] e também sua fala melhora muito” (FIGURA 25). Não que a aluna esteja equivocada com essa afirmação. Não. De fato, quem se expõe mais a processos de leituras amplia seu vocabulário, tanto escrito quanto oral.

O que sinalizamos dessa concepção de **Helena** é que, apesar de encontrarmos a leitura como uma estratégia de obtenção de conhecimentos, o ponto de vista dessa aluna orienta a leitura como um aprimoramento da fala. Nesse sentido, a leitura assume uma posição secundária em relação à fala, e não complementar a ela. Logo, nessa abordagem, o seu conceito aproxima-se ao de apreensão do código, de nomenclaturas gramaticais em prol do rigor discursivo de uma língua adjetivada de tradicional, encapsulada em uma atmosfera que dita e edita o “bom” uso, o único e exclusivo uso “correto” das “normas” linguísticas.

A seguir, apresentamos as concepções de leitura de **Edu** antes e após o projeto de intervenção educacional.

FIGURA 26 – Concepções de leitura de **Edu** antes e após o projeto

Fonte: Respostas aos APÊNDICES A e C – Arquivo do pesquisador

No que toca à concepção de leitura defendida por **Edu**, encontramos, marcadamente, a palavra ato: “Ato de interpretação, de refletir sobre aquilo que estar fazendo a leitura” (FIGURA 26). Observemos que em **10/09/2014**, o aluno não conseguiu, ou não quis, formular um conceito. Embora tenha respondido a outros questionamentos do APÊNDICE A.

Assim, enveredamos por uma linha de raciocínio que compreende a ausência de resposta do aluno no início da intervenção como um exemplo de limitação. E a presença de resposta no fim do projeto como o resultado de um envolvimento, de um interesse evidenciado a ponto de, em suas palavras, encontrarmos uma concepção de leitura como um ato.

Esse posicionamento do aluno, como também o de **Helena** (FIGURA 25), convoca, profundamente, a visão de leitura por nós defendida nesta tese: a leitura como um ato de compreensão responsável e responsiva. A leitura, portanto, é vista como uma atitude do sujeito leitor que interpreta, questiona, insere-se no processo de construção de conhecimento, dialoga, percebe e se faz perceber.

De acordo com Xavier, Almeida e Bezerra (2017b), a abordagem dialógica investe em uma concepção de leitura como atividade social, não apenas de decodificação da língua, mas de atuação sobre o linguístico em função do reconhecimento das vozes que atravessam os enunciados.

Portanto, defendemos que ler é interagir, atribuindo significados às vozes da vida verboideológica. É um ato que está para as mais variadas possibilidades de interação social e não apenas as escolares. No que se refere ao ensino, ainda

chamamos as palavras de Xavier, Almeida e Bezerra (2017b, p. 240, grifos dos autores):

Se a proposta de ensino de Língua Portuguesa é “alargar as tendas” para o estudo das efetivas práticas sociais de linguagem, cabe à escola investir em metodologias de ensino-aprendizagem que oportunizem aos alunos perceberem que suas práticas de leitura são muito mais do que aquelas solicitadas na escola ou nas instituições religiosas a que se filiam.

Nesses termos, as práticas de leitura envolvem toda e qualquer atividade de construção de conhecimentos através da interação com diferentes linguagens – verbais, visuais e/ou sonoras – e em diferentes suportes. Foi essa a noção de leitura que difundimos junto aos alunos implicados na intervenção e é com essas palavras que caminhamos para a última categoria de análise desta tese.

7.3 Leituras educacionais da mídia na perspectiva do professor-pesquisador

Partindo do princípio de que é inerente à pesquisa-ação planejar, intervir e refletir sobre a intervenção, definimos, como dado da pesquisa, as leituras que fizemos, ao longo de todo o processo de intervenção educacional, a respeito do desenvolvimento e do engajamento dos alunos em cada encontro vivenciado.

Desse modo, aproximamo-nos do posicionamento de duas obras que tratam da metodologia da pesquisa e do trabalho do professor pesquisador. Na primeira obra, **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**, de Moreira e Caleffe, encontramos: “[...] o professor/pesquisador tem, portanto, que considerar seriamente a maneira pela qual os resultados serão escritos e apresentados. Isso, além de tudo, é parte do processo de reflexão sobre a prática profissional”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 230)

Em **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**, de Stella Maris Bortoni-Ricardo, destacamos:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre os seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Imbuídos desses dois pensamentos, 1) o professor-pesquisador, ao organizar seus dados de pesquisa, reflete sobre sua prática e 2) o professor-pesquisador não se vê como um usuário do conhecimento, mas como um construtor deste, é que trazemos nossas impressões como uma categoria de análise, pois nos enxergamos em todos os momentos da geração de dados como participante, como provocador de leituras críticas, como um sujeito social que, também, ao selecionar conteúdos do jornalismo político, acentuou, valorou, descartou enunciados concretos.

Não queremos e não podemos nos isentar de, também, recorrermos, no processo de seleção das matérias hospedadas no blog e discutidas junto aos alunos do Ensino Médio, às nossas filiações ideológicas. Afinal, também, temos valorações, assumimos axiologias, acentuamos, situamos nossos pontos de vista. E isso é normal, é esperado de todo e qualquer sujeito de linguagem.

No entanto, procuramos, ao máximo, apresentar pontos de vista sobre a cobertura das Eleições 2014, procuramos, no momento efetivo, enunciativo, da intervenção educ comunicativa orientar discussões que considerassem os “dois lados da moeda”: com textos que tematizassem os diferentes olhares, as diferentes vozes responsáveis pela interpretação discursiva, promovendo a leitura dialógica dos enunciados concretos, convocando as suas filiações verboideológicas e ouvindo os “sons peculiares” de suas axiologias, conforme Bakhtin (2015).

Nesses termos, nosso intento, ao desenvolvermos essa categoria de análise, adere à perspectiva de, com nosso olhar para a prática docente e pesquisadora, ressignificarmos o que planejamos e intervirmos nessa vivência educ comunicativa.

Os desafios

Para que não pautemos nossa análise na ingênua e falsa assertiva de que tudo o que fizemos ocorreu sem nenhum obstáculo, tudo conforme o planejado, de que nossa prática foi a melhor, é oportuno destacarmos os obstáculos encontrados antes e durante as vivências educ comunicativas. Antes da intervenção, como dito no capítulo metodológico, visitamos outra escola pública que, por sua vez, não foi receptiva ao projeto. Depois de duas idas à escola para apresentarmos à direção o, então, projeto de extensão, a diretora nos olhou (estávamos nessa situação a pesquisadora convidada e eu) e valorou: “trabalhar com política é um vespeiro”.

Ficamos nos perguntando: o que faz um educador, estando gestor, emitir, nos dias de hoje, uma concepção de ensino que não pode se expor a vespeiros, não pode assumir riscos, não pode posicionar-se?

Essa atitude intrigou-nos durante dias. Não por discordarmos da valoração da gestora – de fato, política é um vespeiro, um espaço de arena, de conflitos, de desavenças, intrigas e traições –, mas, por não conceber que um profissional da educação queira isentar-se da possibilidade de, no contexto da formação de jovens, adultos e adolescentes, como se comporta o Ensino Médio, promover debates sobre política, construir, com os alunos, vivências de aprendizagens sobre a vida verboideológica das práticas de linguagem do campo da comunicação discursiva do jornalismo político.

E pasmem! Essa direção não aceitou o projeto. Alegou problemas com o laboratório de informática quando, na nossa ida anteriormente à escola não nos foi informado, através do funcionário responsável pelo laboratório, que havia problemas técnicos com as máquinas, nem problemas na rede.

Agradecemos a atenção e, dias depois, fomos em busca de uma outra escola na cidade: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima. Agendamos um encontro com a direção e, nessa ocasião, apresentamos o projeto de extensão que, prontamente, foi aceito pela gestão escolar. Em seguida, fomos apresentados à professora titular da disciplina e à turma do 2º ano do Ensino Médio. Como já mencionamos, a professora titular apenas nos cedeu a turma e suas participações ocorriam aleatoriamente.

Durante a intervenção, tivemos três obstáculos: um de ordem técnica, outro de agenda e o terceiro de ordem pedagógica. O de ordem técnica foi um problema no abastecimento da Internet na escola por quase 10 dias, o que provocou modificações nas datas acordadas para o desenvolvimento dos encontros e a desmotivação de alguns alunos devido ao intervalo de tempo que não tivemos contato presencial.

A mudança na agenda dos encontros presenciais com os alunos também ocorreu em função de alguns eventos que a escola já tinha assumido compromisso: eis o segundo obstáculo. Dentre esses compromissos, destacamos: jogos internos, entrega do prédio à Justiça Eleitoral para a realização das Eleições 2014 e um evento junto à comunidade José Pinheiro, bairro em que a escola está situada na cidade de Campina Grande – PB.

Esses eventos descentralizaram as atenções dos alunos e, com as distâncias entre os encontros, alguns deles demonstraram desinteresse pelo projeto, efetivando em nós, professores-pesquisadores, o desafio de conquistá-los.

Tal desafio percorreu-nos durante todo o processo de intervenção, pois, a cada encontro, estávamos, de modo particular, encorajando os alunos a se envolverem, a participarem das discussões e do blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**

Confessamos que a participação no blog pedagógico não foi a esperada. Queríamos que todos os alunos comentassem as postagens, se envolvessem. No entanto, obtivemos um número pequeno nos comentários, devido ao limitado envolvimento de alguns alunos, o que, infelizmente, é uma realidade em qualquer espaço escolar: nem todos os alunos se engajam por completo, se envolvem. Todavia, os comentários postados supriram nossas necessidades de formação leitora e nossos encaminhamentos enquanto pesquisa, à época, em processo de geração de dados.

E é, nesse sentido, que chamamos o obstáculo de terceira ordem, o pedagógico. De acordo com o texto do projeto de extensão, nosso foco recairia em ler, apenas, a cobertura das Eleições 2014 em blogs políticos a partir dos gêneros discursivos artigos de opinião e reportagem.

Como esses gêneros, apesar de estarem no suporte digital, configuram-se, demasiadamente, pela linguagem verbal, os alunos estavam considerando enfadonhas, cansativas, as leituras iniciais. Foi nesse momento de atropelo – atropelo no sentido de quebra de expectativa de um plano didático pré-estabelecido – que, pedagogicamente, decidimos convocar outros gêneros para ilustrarem a temática de nossas discussões, como charges, entrevistas, capas de revistas, bem como enunciados de manchetes de diferentes blogs e sites jornalísticos de editoria política.

Assim, consideramos um obstáculo ao plano que provocou em nós mudanças, ressignificações à prática educacional, reflexões sobre como estamos afetando a construção do conhecimento com nossos alunos, como nossas metodologias podem convergir e divergir o gosto dos alunos por nossas aulas. Desse modo, foi um obstáculo que provocou avanços, como mostraremos a seguir.

Após essa mudança no plano, com a inserção de outros gêneros discursivos, a participação aumentou significativamente, mas, ainda, precisávamos fazer um

trabalho e encorajamento em alguns alunos, entusiasmando-os a envolverem-se. Um dado a destacar é que os alunos que pouco demonstraram interesse à intervenção educomunicativa, infelizmente, também se comportam dessa maneira nas atividades das demais disciplinas, segundo a professora titular. Esse dado convoca reflexões sobre como os professores precisam atuar de modo a desenvolver as capacidades criativas dos alunos e, conseqüentemente, despertar os seus interesses para uma necessidade que é vital: a formação de um sujeito crítico, responsável e responsivo.

Nesse sentido, como o projeto **Leituras da mídia política: você faz?** contribuiu com esse despertar? É o que ressaltaremos nos parágrafos a seguir.

Os avanços

Partimos da epígrafe desse capítulo: o desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos, no Ensino Médio, é responsabilidade do professor (BAKHTIN, 2013). Tomamos para nós essa responsabilidade, esse ato responsável e responsivo: o de colaborar, através de metodologias de ensino significativas, com a formação do sujeito crítico.

Falamos sobre essa responsabilidade a partir do lugar que ocupamos hoje na academia, sem desprezar nossa história profissional: ontem, professor da Educação Básica; hoje, professor do Ensino Superior no curso de Licenciatura em Letras, lecionando componentes curriculares de teorias linguísticas e discursivas e, principalmente, estágios supervisionados a professores em formação inicial, bem como lecionando em outros cursos da Universidade Federal de Campina Grande em disciplinas cujo enfoque situa-se na leitura e na produção de textos acadêmicos e não acadêmicos. Dentre esses cursos, destacamos Comunicação Social – Educomunicação, Administração, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Geografia e História. Portanto, um sujeito social de linguagem multiplicador, em potencial, de práticas docentes.

Em se tratando da pesquisa-ação, concordamos com Thiollent (2011), para quem pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Logo, enquanto pesquisador, se estamos envolvidos, nossas impressões podem e precisam ser inseridas como dados da pesquisa. De acordo com Severino (2007) e Ludwig (2009), a pesquisa-ação tem, por objetivo, intervir e

modificar o grupo social pesquisado e intervir na realidade para mudá-la, respectivamente.

Dessa maneira, consideramos que as leituras desenvolvidas pelos alunos durante a intervenção, quando pensadas no intervalo do início ao fim do processo, pensadas no vivenciamento, modificaram e mudaram as compreensões desses alunos sobre política e sobre a relação entre jornalismo e política, tornando-as responsáveis e responsivas.

Convocados a responder: esse é o lema que defendemos como a principal motivação dessa prática educ comunicativa. A leitura como um ato dialógico-discursivo, como o reconhecimento do não-álibi no existir, do lugar único, singular, irrepitível, foi a orientação dada aos alunos para que estes construíssem uma consciência crítica ao lerem textos de editorias políticas.

E assim, paulatinamente, os alunos, ou mais precisamente, 80% dos alunos, foram envolvendo-se com a discussão. No nível deles, alunos do Ensino Médio, conseguiram produzir leituras definidas por nós como compreensões dialógico-discursivas, como atos responsáveis e responsivos. Os 20% que não se envolveram deve-se ao fato de serem alunos que, durante a vivência educ comunicativa, apresentaram muitas faltas e desinteresse pelo projeto, apesar de, constantemente e, de modo particular, conversarmos com tais alunos.

Não foram poucas as vezes que ouvimos de alguns alunos envolvidos na intervenção educ comunicativa: “Não gosto de política”, “Achei chato esse texto, professor”, “Muito longo”. Ouvir essas valorações nos apresentava desafios. Por outro lado, alguns afirmavam: “Professor, que aula legal!”, “Nunca tinha parado para pensar em política dessa forma”, “Como a mídia é tendenciosa, professor!”. Ouvir essas valorações nos apresentava encorajamentos.

Os desafios impulsionaram-nos a rever práticas, a refletir sobre elas e, então, modificá-las. Nesse sentido, como já mencionamos, inserimos novos gêneros discursivos às vivências educ comunicativas. Essa mudança, que confirma que planos didáticos não podem ser concebidos como estanques, porém dinâmicos, convidaram os alunos, sobretudo, aqueles que demonstravam desinteresse, a envolverem-se mais e a participarem mais das discussões e das postagens dos comentários no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**

Os encorajamentos mostraram-nos que estávamos no caminho certo. Evidenciaram-nos que, educ comunicativamente, estávamos impactando, construindo

a formação de um sujeito leitor que estava aprendendo a ler, dialógico-discursivamente, o jornalismo político, buscando respostas a: quem enunciou? Quando enunciou? Onde enunciou? Como enunciou? Com quais propósitos socioideológicos enunciou?

Vale destacar o que já dissemos em outro momento desta tese: nos nossos encontros, estávamos oportunizando espaços de aprendizagens à construção do sujeito leitor: uma identidade que é processual. Para tanto, viabilizamos o fomento à práticas de leitura – práticas que interrogam, que põem em crise, que criticam o óbvio.

É preciso reconhecer as experiências de linguagens dos sujeitos implicados: alunos do Ensino Médio. No nível deles, defendemos que estes construíram atos dialógico-discursivos de compreensões responsáveis e responsivas, o que legitima a relevância de projetos pedagógicos dessa natureza, como enfatizaremos nas **Considerações pontuais, não finais** da tese.

Desse modo, destacamos como avanços observados nas leituras dos alunos, frutos do impacto da intervenção educacional à construção leitora crítico-responsiva:

- Passagem de uma leitura pautada no reconhecimento linguístico para uma leitura que, a partir do reconhecimento do código, expandiu sentidos;
- Leituras que evidenciaram dois movimentos discursivos: o de perceber os pontos de vista dos textos lidos e o de, principalmente, construir pontos de vista;
- Leituras que assumiram uma singularidade de atos dialógico-discursivos, com a presença de valorações, relações dialógicas, comparações e posicionamentos críticos;
- Leituras que convocaram a necessidade de se pensar em ética, tanto no jornalismo, quanto na política;
- Leituras com marcas linguísticas que, significativamente, inscreveram os alunos em processos de interação discursiva. Dentre essas marcas, podemos citar expressões verbais declarativas como “eu concordo”, “acredito que”, “podemos ver”, dentre outras – usos linguísticos que tornaram as leituras dos alunos distanciadas de uma linguagem impessoal;

- Leituras que manifestaram atos dialógico-discursivos de comparações entre as tendências político-partidárias de diferentes veículos de comunicação midiática, com o intuito de observar os acentos dados às campanhas eleitorais dos candidatos nesses diferentes veículos;
- Apesar de não destacado na geração de dados desta tese, leituras como essas contribuem com o olhar aguçado para um fenômeno que atualmente é muito discutido no âmbito das práticas jornalísticas: as *fake news* (as notícias falsas). Ler como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas convoca a comparar informações, checar suas fontes e, como consequência, suas procedências. Incita à pesquisa e provoca o engajamento para o olhar plural sobre a natureza verboideológica dos diferentes campos da comunicação discursiva, dentre eles, o jornalismo político.

Um outro avanço que não podemos deixar de considerar é a inserção de tecnologias digitais em processos de aprendizagens. Verdadeiramente, um dos motivos que mais motivou os alunos a envolverem-se com o projeto **Leituras da mídia política: você faz?** foi o uso da ferramenta blog pedagógico. Essa mídia participativa estimulou a construção do conhecimento e a circulação dele, por meio do recurso operacional de publicação de comentários.

Sua linguagem moderna, agregadora de materiais, possibilitou trabalhar, sem dificuldades, com a ferramenta, proporcionando entretenimento, didática e participações efetivas, o que nos faz refletir sobre as novas formas de interação que a sociedade contemporânea, tecnologicamente, vivencia e que, de modo consequente, o mundo escolar pode e deve apropriar-se para dar voz aos sujeitos implicados nos processos de ensino-aprendizagem e fazer essas vozes circularem, propagarem, em rede mundial, experiências, conhecimentos.

E em tempos de Escola Sem Partido⁴⁷, nada melhor do que ir na contramão de propostas com esse caráter: o de burlar a constituição de um aluno que opina e de um professor que estimula o aluno a posicionar-se, a valorar, a inscrever-se como um cidadão crítico-responsivo.

⁴⁷ Tema de nossas futuras investigações. Para maiores informações sobre a proposta de Lei Programa Escola Sem Partido, indicamos o site <<https://www.programaescolasempartido.org/>> Acesso em 30/12/2017.

8 CONSIDERAÇÕES PONTUAIS, NÃO FINAIS

Diante do apresentado e discutido nesta tese, o que resulta da intervenção educ comunicativa para a formação de sujeitos crítico-responsivos e para a formação do professor-pesquisador? Esses são questionamentos que responderemos nas conclusões dessa investigação.

Para tanto, partimos das duas epígrafes iniciais desta tese. A primeira, de Bakhtin (2010a), prega que a vida é dialógica por natureza e, nesse sentido, viver é participar do diálogo: interrogando, ouvindo, respondendo, lendo, compreendendo. De acordo com o autor, é sob essa perspectiva que o homem, na forma atos, participa da vida.

A segunda epígrafe, oriunda de Fígaro (2011), preconiza que é preciso pensar a comunicação a partir da recepção que responde criticamente às informações veiculadas pela mídia, gerando, desse modo, uma **audiência participativa**, que interage, compreende os discursos, que lê educ comunicativamente.

A nosso ver, as duas epígrafes convergem para o defendido nesta tese e que se encontra no texto de **Introdução**: A partir das concepções de linguagem como ideológica e de Educomunicação como uma prática de intervenção social, defendemos, numa perspectiva dialógico-discursiva, uma proposta metodológica de ensino de leitura do jornalismo político, no contexto do Ensino Médio, que oportunize a formação de leitores crítico-responsivos. A implantação dessa proposta promove a leitura crítica da mídia como ato que favorece a formação de uma **audiência participativa**, estimula a percepção e a construção de pontos de vista, engaja o sujeito ao não-álibi, o faz opinar, envolver-se.

Nesses termos, percebemos o envolvimento da turma com os textos postados no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?**, evidenciando, portanto, a produtividade de práticas pedagógicas que associam teorias discursivas – dentre elas, a de Bakhtin e do Círculo –, Educomunicação e leitura, em prol de uma educação emancipatória, contextualmente atualizada em campos da comunicação discursiva.

Sob essa ótica, a leitura, enquanto um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas, constituiu-se o pilar de toda a discussão empreendida nesta tese. Os alunos foram, literalmente, convocados a responder,

foram, conforme Ginzburg (2014), convocados a “farejar no denso bosque” do jornalismo político os sentidos verboideológicos dos textos, num exercício dialógico de linguagem em que a compreensão do signo suscita respostas a ele.

Quem enunciou? Quando, como, sob quais circunstâncias enunciou? Com quais propósitos? foram indagações provocadoras de discussões junto aos alunos que, por sua vez, perceberam, no nível deles, de alunos do Ensino Médio, os usos situados da língua, aproximando-se, então, de características típicas de leitores que questionam, que desconfiam, que expandem sentidos, que assumem atos de compreensões responsáveis e responsivas. Portanto, envolvem-se e reconhecem os projetos de dizer e os modos de atuação de tais projetos no âmbito dos discursos do jornalismo político.

A exemplo de respostas às indagações contidas no parágrafo anterior, destacamos: Quem e como enunciou? – “Acredito que da maneira como foi escrito atacou os Petistas e com certeza influenciou muita gente a votar no candidato tucano [...]” (ÍRIS, FIGURA 11.2), “[...] notamos que site do jornal sempre se refere de forma insinuada ou até agressiva” (ÍRIS, FIGURA 12.2), “Este texto **[este blog]** deixa de forma clara e explícita a insatisfação com a vitória de Dilma [...]” (PEDRO, FIGURA 12.2, grifos nossos), dentre outros fragmentos de leituras.

Notemos que, nas leituras dos alunos, há uma discussão voltada para o quem enunciou e o como a notícia foi enunciada. Esse movimento convoca um excedente de visão, um deslocamento de sentidos que não se limita ao reconhecimento do código, mas considera as condições de produção dos enunciados.

Nesses termos, ler surge como um ato de percepção do ponto de vista do outro e de construção do ponto de vista do eu. É com esse intuito que entendemos ter respondido à questão-problema levantada nesta tese e aos objetivos assumidos.

Sobre a questão-problema – qual o impacto educ comunicativo de leituras do jornalismo político, no contexto do Ensino Médio, à construção de leitores crítico-responsivos? –, pontuamos que esse impacto pôde ser percebido no modo de atuação discursiva como, ao longo das atividades educ comunicativas, os alunos foram ampliando os seus atos de compreensão sobre as postagens do blog pedagógico:

- em **Pedro**, no dia **21/10/2014**, vemos uma leitura muito arraigada ao dito pelo ator Antônio Fagundes – “Todos os escândalos que o PT sé envolveu esta deixando o povo indignado, [...]” (PEDRO, FIGURA 08.2) –; já em **29/10/2014** e

06/11/2014, respectivamente, o aluno progride e enfatiza o fator ideológico, tendencioso do jornalismo político – “Essa publicação vem de certa forma criticando o candidato Ricardo, ele faz críticas e comentários nem um pouco imparcial, diferente sé fosse o candidato da oposição seria comentários a favor” (PEDRO, FIGURA 14.2) e “O texto mostra esta totalmente a favor de Dilma e também a parabeniza nas entre linhas pela vitória no debate, de certa forma ele deixa o leitor ver que ela ganhou o debate respondendo as “ofensas” do candidato Aécio, mostra em uma forma oculta para que nem todos percebam isso” (PEDRO, FIGURA 13.2);

- em **Fred**, na data de **21/10/2014**, percebemos uma leitura que repete, sem nenhum tipo de interrogação, o posto nas capas das revistas Veja e ISTOÉ – “Quanto a revista VEJA quanto a ISTOÉ esta mostrando que o PT e corrupto,e fala ainda que não devemos votar no PT por causa da sua corrupção e por causa do dinheiro da Petrobras” (FRED, FIGURA 09.2) –; dias após, em **06/11/2014**, verificamos uma réplica de **Fred** ao lido por **Íris** sobre as manchetes do Blog do Noblat – “Concordo com você Íris esses postes mostra esta apoiando o candidato Aécio do PSDB [...]” (FRED, FIGURA 12.2). A expressão “concordo com você”, além de demonstrar o efeito interativo do blog pedagógico, inscreve **Fred** no discurso e aclara o seu pensamento sobre o fator ideológico presente nas manchetes do Blog do Noblat, mostrando-nos que sua leitura progrediu em relação à expressa em **21/10/2014**; e

- em **Edu**, notamos, no dia **09/10/2014**, também sobre a postagem de Antônio Fagundes a respeito de sua visão em relação ao PT, uma leitura do aluno não aberta a problematização, mas reproduzindo discurso – “Que o PT está sendo criticado porque ele era pra ser a cara do brasil, estava encarregado de colocar o brasil em ordem ,mas a realidade é dura eles estão perdendo a confiança do povo e estão sendo alvo de críticas” (EDU, FIGURA 08.2) –; no entanto, em **06/11/2014**, vemos uma leitura que se estabelece pelo olhar crítico para as produções textuais dos diferentes meios de comunicação – “Conversa afiada do blog de Paulo Henrique Amorim PRÓ-DILMA (PT) entra numa luta travada com o portal de notícias OGLOBO que apoia AÉCIO (PSDB) no qual sucessivamente entram num campo de guerra onde se trocam acusações e notícias sobre os candidatos [...]” (EDU, FIGURA 13.2) –, o que nos permite compreender o avanço em suas leituras pautado nas relações dialógicas entre as ideologias das diferentes mídias.

Com o desenvolvimento dos encontros, vimos leituras que expandiam sentidos e não apenas faziam menção ao que o texto dizia, mas, sobretudo, ao que o aluno dizia sobre o texto: “Nem é preciso olhar tão atentamente para perceber que Veja e a ISTOÉ são contra o PT e até difamam Dilma e Lula” (ÍRIS, FIGURA 10.2), “[...] ele faz críticas e comentários nem um pouco imparcial, diferente só fosse o candidato da oposição seria comentários a favor” (PEDRO, FIGURA 12.2) e “[...] insto ou meu ver não seria uma atitude de um jornalista que deveria ser imparcial e não favorecer um candidato” (PEDRO, FIGURA 13.2).

Assim, o impacto presente na formulação da questão-problema pode ser visualizado na forma como os sujeitos, alunos participantes da intervenção, avançaram em suas leituras, percebendo as valorações no jornalismo político e pontuando as suas, desenvolvendo, por conseguinte, a sua criticidade e assumindo a responsabilidade da sua responsividade, no nível de alunos do Ensino Médio, posicionando-se, refletindo e refratando enunciados concretos, como sinalizam os excertos dos alunos **Íris** e **Pedro**, apresentados no parágrafo anterior.

Nesta tese, compreendemos ter articulado a relação entre Teoria Dialógica da Linguagem e Educomunicação em prol da formação de leitores crítico-responsivos. Tanto as discussões teóricas quanto as metodológicas e analíticas empenharam-se em trazer para a cena enunciativa de nossas reflexões as aproximações entre essa teoria e esse campo de intervenção, evidenciando suas concepções de linguagem, de leitura e de educação para a leitura, da palavra e do mundo, em contextos de formação, no caso particular dessa pesquisa, no Ensino Médio da Educação Básica, o que responde ao objetivo geral proposto nesta pesquisa: o de analisar a percepção dos pontos de vista e a construção deles em leituras que os alunos do Ensino Médio produziram sobre textos do jornalismo político em função da cobertura das Eleições 2014 para Presidência da República do Brasil e para o Governo do Estado da Paraíba. Isto é, o de ler as leituras dos alunos, compreendendo-as como atos dialógico-discursivos de compreensões responsáveis e responsivas.

No que toca aos objetivos específicos, defendemos ter elaborado um PD₃ que levou em consideração as condições historicamente e ideologicamente situadas a respeito dos pontos de vistas difundidos pelos textos do jornalismo político hospedados no blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** e dos modos de percepção a esses pontos de vistas nas leituras dos alunos, bem como a construção dos seus pontos de vista.

A análise, sobretudo, das leituras dos alunos, possibilitou-nos, inclusive, investigar o impacto de tais leituras para a formação leitora e para a consciência política desses alunos do Ensino Médio. Sobre a formação leitora, pontuamos um ganho no sentido de que os alunos, em suas leituras, perceberam pontos de vistas e, a partir dessa percepção, construíram os seus, desenvolveram leituras que possibilitaram a presença de valorações, relações dialógicas, comparações e posicionamentos críticos, leituras com marcas linguísticas que inscreveram os alunos em processos de interação discursiva – dentre essas marcas citamos expressões verbais declarativas como “eu concordo”, “acredito que”, “podemos ver” – e leituras preenchidas por comparações entre as tendências político-partidárias de diferentes veículos de comunicação midiática.

Sobre a formação para a consciência política, ressaltamos que o projeto **Leituras da mídia política: você faz?** oportunizou discussões sobre a importância do voto consciente – “Não adianta reclamar depois, seria mas fácil votar consciente pra depois não vim as consequências dos nossos próprios atos” (EDU, FIGURA 19.2) e “Aprendi que é preciso a sociedade se conscientizar de candidatos corruptos. Se posicionar e fazer leituras críticas. Muito bom o projeto. Queria outros assim” (ORLANDO, FIGURA 20.2) – são exemplos de leituras dos alunos sobre um cartum e uma charge usados como materialidades linguísticas e discursivas para se comunicar, na intervenção, a respeito da importância da leitura na construção do voto consciente.

Salientamos que as discussões sobre a necessidade de uma conscientização política ficaram restritas à campanhas eleitorais. Sabemos que pensar em consciência política vai além do voto. Entretanto, acreditamos que motivados pelo objetivo do projeto, que recaia em falar sobre as Eleições 2014, os alunos limitaram a discussão sobre política à eleições.

Durante o processo de intervenção educacional, eram comuns alguns participantes abordarem-nos e afirmarem-nos: “Professor, que aula legal!”, “Nunca tinha parado para pensar em política dessa forma”, “Como a mídia é tendenciosa, professor!”, de acordo com o apresentado no último tópico do sétimo capítulo – **Leituras educacionais da mídia na perspectiva do professor-pesquisador**. A maneira como os alunos engajaram-se com as leituras também demonstra o interesse dos que participaram com empenho nas atividades do blog pedagógico.

Outro aspecto da pesquisa-ação situa-se no último objetivo específico da pesquisa: o de identificar os desafios e os avanços dessa intervenção educacional à formação do professor-pesquisador. De fato, evidenciamos no último tópico do sétimo capítulo como lemos nossa intervenção, constituindo nossas impressões como um dado da pesquisa que gerou, inclusive, uma categoria de análise.

Consideramos, nesses termos, como sendo o retorno que a pesquisa-ação fornece ao pesquisador, oferecendo a ele a oportunidade, mais que necessária, de posicionar-se sobre sua prática, refletir sobre como o seu ato docente favoreceu a possibilidade de construir conhecimentos situados em prol de um Plano Didático Dialógico-Discursivo (PD₃), ver APÊNDICE B, que buscou, pelo acesso pedagógico/educacional ao jornalismo político, em época de campanha eleitoral, construir a formação de leitores crítico-responsivos, conscientes de seu papel na sociedade, conscientes de sua responsabilidade enquanto uma **audiência participativa** das mídias, lendo-as ideologicamente, compreendendo-as sob as lentes de um sujeito que, de modo dialógico-discursivo, interroga, considera as possíveis, mas não quaisquer, interpretações, trava um diálogo responsável e responsivo de compreensão com os autores e com as suas filiações axiológicas.

Não poderíamos deixar de registrar nessas considerações o comportamento das leituras da aluna **Capitu**. De fato, no blog, ela não apresentou avanços, no entanto, demonstrou um deslocamento que sinalizou, sobretudo quando mencionou na avaliação do projeto (FIGURA 20.2), que aprendeu com as intervenções, convocando possibilidade de percepções sobre a necessidade de ler criticamente a mídia.

Do ponto de vista pedagógico, fizemos o possível para inseri-la nas discussões, para promover o seu avanço nas leituras, para fazer do projeto **Leituras da mídia política: você faz?** um evento de impacto à sua construção leitora. Infelizmente, a aluna não correspondeu ou não apresentou dados no blog. Esse dado nos encoraja a continuar investindo em práticas que precisam, didaticamente, alcançar alunos como **Capitu**.

À formação do professor-pesquisador, acentuamos a oportunidade de elaborar, intervir e refletir sua prática numa proposta educacional de formação de leitores críticos, de contribuir com a formação de alunos que enxergam a importância de ler e de discutir o jornalismo político e, com isso, politizar-se. Por fim,

salientamos a oportunidade de contribuir, também, com a apresentação, à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, de uma intervenção didática que pode funcionar como modelo para novas propostas educacionais a serem realizadas, ajudando a professores e a educadores a investirem em projetos que compreendam esse campo como uma prática discursiva de compreensão dialógica do exercício social da linguagem inserido nos mais variados campos da comunicação discursiva.

Vale destacar que a abordagem analítica por nós empreendida não esgota a fecundidade dos dados: pelo contrário, ela funcionou, apenas, como um olhar. Outros olhares podem e devem ser acrescidos, o que confirma um posicionamento de Bakhtin e do Círculo que preconiza o inacabamento da vida verbal.

Por essa razão, denominamos a última seção dos elementos textuais da tese de **Considerações pontuais, não finais**, o que convoca, na exterioridade do posto, novos e singulares diálogos, irrepetíveis por natureza, de leituras desse texto acadêmico, a começar pela Banca Examinadora e a estender-se pelos demais possíveis e potenciais interlocutores que, certamente, teremos.

Encerramos nossa interação chamando as palavras de Soares (2014a) e de Bakhtin (2013b). Soares (2014a) menciona que a Educação não tem condições de ser descrita por definições sumárias e definitivas, mas por: 1) dialogar com um conjunto de ações de planejamento, implementação e avaliações de processos destinados a promover e a fortalecer ecossistemas comunicativos de aprendizagens (o PD₃ ilustra esse diálogo); 2) ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos (as leituras demonstradas pelos alunos revelam os seus avanços comunicativos); e 3) favorecer metodologias de projetos pedagógicos que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, na condição de sujeitos sociais, com o sistema midiático (o blog pedagógico **Leituras da mídia política: você faz?** exemplifica projetos dessa natureza).

Bakhtin (2013b) assume que a **vida-como-ato** estimula o pensamento participativo do homem na sua relação arquitetônica consigo e com os outros. Assim, o autor elucida que a interpretação é um ato responsável de um sujeito que ocupa um lugar único, o que confere a esse sujeito o não-álibi, o chamamento a envolver-se, a correr risco – posicionamento que aproxima-se do que defendemos

sobre a leitura como um ato, como uma tomada de posição constituída por sabores axiológicos.

É como base nesses dois pensamentos que finalizamos esta tese, cientes de que desenvolvemos uma construção de resenha teórica e uma construção metodológica e analítica que contribuíram com a defesa da leitura crítica da mídia como uma prática educ comunicativa que pode ser concebida como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas.

Os sujeitos implicados na pesquisa, a seu nível, demonstraram, significativamente, tais compreensões. Ademais, fica o impulso para o aprofundamento das discussões apresentadas em futuros trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica.

À continuação de projetos educ comunicativos que incentivem leituras como atos dialógico-discursivos de compreensões responsáveis e responsivas, sempre!

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. v. 1.6, Campina Grande, 2016. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3368496/mod_resource/content/1/As%20ar%20de%20intervencao%20da%20educomunicacao%20V%206.pdf> Acesso em 03/10/2017.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola**: experiências com formação docente. João Pessoa: Ideia, 2013a.

_____. **Os movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013b.

_____. As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler. In.: **Revista Graphos**. João Pessoa. v. 10, n. 1, 2008, p. 65-80. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4304>> Acesso em 19/11/2016.

AMORIM, Marília. As Ciências Humanas e sua especificidade discursiva. In.: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João, 2016, p. 17-45.

_____. Cronotopo e exotopia. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-114.

APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. In.: _____. (Org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. Tradução de Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 29-42.

AZEVÊDO, Sandra Raquew dos Santos. **Gênero, Rádio e Educomunicação**: caminhos entrelaçados. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In.: **Revista Comunicação & Educação**. v. 14, n. 3, p. 19-28, set/dez.2009. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>> Acesso em 02/12/2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

_____. **Teoria do romance I: a estilística.** Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010b.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010c.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: HUCITEC, 2010d.

BARRETO, Sônia Régis. Modos de ler, modos de pensar: leitura e memória. In.: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. (Orgs.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas.** Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 2005, p. 511-518.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** 3. ed. Tradução de Mario Laranjeira. Revisão da Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BATISTA, Roseli Araújo. **Mídia & Educação: teorias do jornalismo em sala de aula.** Brasília: Thesaurus, 2007.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In.: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: Editora da UFAL, 2008, p. 87-110.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Leitura e escrita: ainda desafios para o próximo milênio. In.: **Revista Graphos.** João Pessoa, 2000, p. 73-80. Disponível em <<http://ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/9346>> Acesso em 12/08/2015.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. In.: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I: a estilística.** Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015, p. 07-13.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface.** São Paulo: Hacker, 2001.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. Uma palavra sobre dialogismo. In.: _____. (Orgs.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014, p. 13-15.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In.: _____. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 87-98.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25/03/2017.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In.: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora da UNESP, 2014, p. 21-41.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora da UnB, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa e seus fundamentos filosóficos. In.: _____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006, p.33-61.

CITELLI, Adilson Odair. (Org.). **Educomunicação: comunicação e educação – os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

_____. (Org.). **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORAZZA, Helena. **Educomunicação: formação pastoral na cultura digital**. São Paulo: Paulinas, 2016.

CORDEIRO, Rafaela Queiroz Ferreira. **A construção discursiva dos eventos pela mídia: o processo de nomeação e a representação do discurso outro**. Dissertação de Mestrado. Orientadora Profa. Dra. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2011.

COSTA, Luiz Rosalvo. **A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin: e os embates no discurso de divulgação científica da revista Ciência Hoje**. Cotia: Ateliê, 2017.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Vozes e poder no telejornal: o funcionamento do discurso reportado no Jornal Nacional da Rede Globo. In.: **Revista Linha D'Água (Online)**. São Paulo. v. 30, n. 1, jun.2017, p. 89-114. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/128319>> Acesso em 29/11/2017.

_____. Discurso outro e ponto de vista na construção do gênero perfil jornalístico. In.: **Revista Investigações**. v. 28, n. especial, dez/2015, p. 01-19. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1847/0>> Acesso em 29/11/2017.

_____. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. In.: REINO, Lucas Santiago Arraes; BUENO, Thaísa. (Orgs.). **Comentários na Internet**. Imperatriz: Editora da UFMA, 2014, p. 11-22. Disponível em <https://gmidia.ufma.br/?page_id=630> Acesso em 29/11/2017.

_____. Dialogismo e ponto de vista: um estudo da charge. **Eutomia**: Revista de Literatura e Linguística. v. 1, n. 9, 2012, p. 244-263. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/947>> Acesso em 04/11/2016.

DIMENSTEIN, Gilberto. As armadilhas do poder. In: _____; KOTSCHO, Ricardo. **A aventura da reportagem**. São Paulo: Summus, 1990, p. 15-59.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In.: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010, p. 147-158.

_____. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FÍGARO, Roseli. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In.: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 91-98.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Categorias de análise em Bakhtin. In.: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos in possíveis. Volume 2. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 33-48.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Diana Barbosa de; XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima. Blog pedagógico e ensino de língua: formando/incluindo leitores críticos do jornalismo político. In.: **Anais do I Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI)**: práticas pedagógicas, direitos humanos e interculturalidade. Campina Grande: Realize, 2014. Disponível em <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/anais.php> > Acesso em 28/08/2016.

GAIA, Rossana Viana. **A política na mídia e a mídia política**. Maceió: Editora da UFAL, 2011.

_____. **Educomunicação & Mídias**. Maceió: Editora da UFAL, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. In.: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (Org.). **Leitura**: um con(s)certo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003, p. 45-66.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. 6. reimpressão. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. In.: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017, p. 07-79.

GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você precisa saber sobre mídia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In.: APARICI, Roberto. (Org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. Tradução de Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 59-78.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. 2. reimpressão. Campinas: Pontes, 2004.

KNAUL, Ana Paula; SARTORI, Ademilde Silveira. Contribuições dos ecossistemas comunicativos no reconhecimento das novas sensibilidades. In.: SARTORI, Ademilde Silveira. (Org.). **Educomunicação e criação de ecossistemas comunicativos**: diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014, p. 107-120.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

LAGO, Claudia; VIANA, Claudemir Edson. (Orgs.). **Educomunicação**: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos. São Paulo: ABPEducom, 2015.
Disponível em
<https://issuu.com/abpeducom/docs/educomunica_o_e_direitos_humanos>
Acesso 03/10/2017.

LIMA, Marcelo Fernando de; OLIVEIRA, Eliane Basilio de. As contribuições de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin para a educomunicação. In.: **Revista Temática**. Ano IX, n. 2. Fevereiro/2013. Disponível em
<http://www.insite.pro.br/2013/fevereiro/paulofreire_mikhailbakhtin_educomunicacao.pdf> Acesso em 15/03/2017.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Pesquisas de recepção e Educação para os Meios. In.: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 43-51.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, Eliany Salvatierra. Bibliografia comentada: Comunicação e Educação ou Educomunicação? In.: **Revista Novos Olhares**. n. 12, segundo semestre de 2003, p. 51-55. Disponível em
<<https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/download/51390/55457>>
Acesso em 23/11/2010.

MACHADO, Irene de Araújo. **O romance e a voz**: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: FAPESP, 1995.

MACHADO, Sátira; SOARES, Ismar de Oliveira; ROSA, Rosane. (Orgs.). **Educomunicação e diversidade**: múltiplas abordagens. São Paulo: ABPEducom, 2016. Disponível em <https://issuu.com/abpeducom/docs/ebook_-_educomunicacao_e_diversidad>
Acesso em 03/10/2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto: 2014.

_____. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELO, Raniere Marques de; XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima. “Um alerta aos cristãos sobre as eleições”, por Silas Malafaia: o enunciado concreto em tom valorativo. In.: COSTA, Julia Cristina de Lima; FRANCELINO, Pedro Farias. (Orgs.). **Linguagem, discurso e religião: diálogos e interfaces**. São Carlos: Pedro & João, 2017, p. 195-209.

MENEZES, Ana Karla Alves de; LEAL, José Luciano Marculino; MELO, Raniere Marques de. “*I want you*”: tonalidades dialógicas nas capas da Revista Isto É. In.: SILVA, Fabíola Nóbrega; XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima; FRANCELINO, Pedro Farias. (Orgs.). **Relações dialógicas e(m) campos da comunicação discursiva: teoria, análise e questões de ensino**. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 65-82.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Jefferson José Ribeiro de; OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de. (Orgs.). **Educação e mídia: propostas para trabalhar educomunicação**. Lorena: Instituto Santa Teresa, 2014. Disponível em http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educocomunicacao/educacao_e_midia_2014.pdf> Acesso em 28/01/2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA JUNIOR, Luiz Costa. A fábula dos três repórteres. In.: COSTA, Carlos. (Org.). **Anuário de Jornalismo – 2001/2002**. Ano III, n. 3, São Paulo: Cásper Líbero, 2001, p. 114-121.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Bakhtin**. Tradução de Valdemir Miotello, Hélio M. Pajeú, Carlos A. Turati e Daniela M. Mondardo. São Carlos: Pedro & João, 2013.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In.: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010, p. 09-38.

_____. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2009.

ROSA, Rosane; SOARES, Ismar de Oliveira; MACHADO, Sátira. (Orgs.). **Educomunicação e diversidade**: tecendo saberes. São Paulo: ABPEducom, 2016. Disponível em <https://issuu.com/abpeducom/docs/rosa_r_-_educucomunicacao_e_diversid> Acesso em 03/10/2017.

ROSAS, Patrícia. **Eu-para-o-outro**: gotejos de enunciados bakhtinianos. Campina Grande: Leve, 2017.

ROTHBERG, Danilo. Teorias do jornalismo aplicadas à Mídia-Educação. In.: MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Mídia-Educação e Currículo Escolar**. Ano XXIII, boletim 20, Rio de Janeiro: TV Escola, 2013, p. 19-24. Disponível em <https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15022720_MidiaEducacao.pdf> Acesso em 11/04/2017.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e. Bakhtin. In.: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-69.

SILVA, Diva Souza. (Org.). **Educomunicação**: reflexões e práticas educativas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 21-42.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Fabíola Nóbrega; PAIVA, Roberta Soares; SANTOS, Ronilson Ferreira dos. O ato responsável para Bakhtin como filósofo da linguagem: a gênese do dialogismo e o contraponto com a pós-modernidade. In.: SILVA, Fabíola Nóbrega; XAVIER, Manassés Morais; ALMEIDA, Maria de Fátima; FRANCELINO, Pedro Farias. (Orgs.). **Relações dialógicas e(m) campos da comunicação discursiva**: teoria, análise e questões de ensino. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 97-111.

SILVA, Williany Miranda da. Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente. In.: **Hipertextus Revista Digital**. v. 12, julho de 2014. Disponível em <http://www.hipertextus.net/volume12/06-Hipertextus-Vol12_Williany-Miranda-Silva.pdf> Acesso em 13/07/2017.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. (Orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em <[https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom - paginas em sequencia](https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia)> Acesso 19/12/2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação e a Base Nacional Comum Curricular: caminhos para a alfabetização midiática e informacional. In.: _____; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil. (Orgs.). **Educomunicação e alfabetização midiática**: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo: ABPEducom, 2016, p. 35-49. Disponível em <[https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_4- final](https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_4-final)> Acesso em 03/10/2017.

_____. Introdução à edição brasileira – A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In.: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. Tradução de Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014a, p. 07-27.

_____. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). In.: **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, n. 2, p. 135-142, set. 2014. 2014b. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225/pdf_37> Acesso em 14/09/2018.

_____. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011a.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In.: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011b, p. 13-29.

_____. **Sociedade da Informação ou da Comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

_____. **O Jovem e a Comunicação**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Comunicação e Criatividade na Escola**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1990.

_____. **Para uma Leitura Crítica da Publicidade**. São Paulo: Paulinas, 1988a.

_____. **Para uma Leitura Crítica da Televisão**. São Paulo: Paulinas, 1988b.

_____. **Para uma Leitura Crítica dos Jornais**. São Paulo: Paulinas, 1984.

SOBRAL, Adail. **Leitura crítica**: uma ferramenta indispensável para a compreensão dos fatos na era da pós-verdade. 2017. Disponível em <<http://facs.uniritter.edu.br/leitura-critica-uma-ferramenta-indispensavel-para-a-compreensao-dos-fatos/>> Acesso em 14/12/2017.

_____. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 11-36.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. O “Ato Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. In.: **Revista Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul.2008.

Disponível em

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092/2625>>

Acesso em 30/03/2018.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. As astúcias do sujeito e o deslocamento dos sentidos. In.: **Revista Calidoscópio**. UNISINOS. v. 14, n. 2, mai./ago.2016, p. 288-293. Disponível em

<<http://revistas.unisinios.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.142.11>>

Acesso em 27/09/2017.

_____. Discursos sobre a leitura e o leitor: a contradição que ensina. In.: **Revista Letras**, Curitiba, n. 89, p. 81-98, jan./jun. 2014. Editora da UFPR. Disponível em

<<http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/34261>> Acesso em 30/04/2015.

_____; CASTRO, Nathalya Moreira Lima Correa. Histórias e práticas de leituras de alunos do ensino médio. In.: SOUSA, Maria Ester Vieira de. (Org.). **Leitura**: entre proibições, desejos e encantamentos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 49-86.

_____. Desnaturalizando o discurso sobre a leitura. In.: **ANAIS do VI Congresso Internacional da ABRALIN**. João Pessoa: Ideia, 2009.

Disponível em

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Maria%20Ester%20Vieira%20de%20Sousa.pdf> Acesso em 30/04/2015.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

TAVARES, Celma. Mídia, educação e comunicação como direito humano. In.: MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Mídia-Educação e Currículo Escolar**. Ano XXIII, boletim 20, Rio de Janeiro: TV Escola, 2013, p. 33-40. Disponível em

<https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15022720_MidiaEducacao.pdf> Acesso em 11/04/2017.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 9. ed. Petrópolis: Vozes: 2012.

TEZZA, Cristovão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA, Claudemir Edson; ROSA, Rosane; MACHADO, Sátira. (Orgs.). **Educomunicação e diversidade**: integrando práticas. São Paulo: ABPEducom, 2016, p. 35-49. Disponível em <https://issuu.com/abpeducom/docs/ebook_3_-_integrando_praticas_-_v01> Acesso em 03/10/2017.

VIZEU, Alfredo Eurico Pereira Júnior; SILVA, Laerte José Cerqueira da. 65 anos de televisão: o conhecimento do telejornalismo e a função pedagógica. In.: **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, v. 23, n. 3, set-dez/2016, p. 01-17. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/22638>> Acesso 10/09/2017.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

_____. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). In.: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013a, p. 71-100.

_____. Que é a linguagem? (1930). In.: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013b, p. 131-156.

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

_____. A palavra e sua função social (1930). In.: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013d, p. 189-212.

XAVIER, Manassés Moraes; SOUSA, Maria Ester Vieira de. Enquanto isso... Dilma é vaiada e xingada no Itaquerão: a estrutura e o acontecimento em enunciados concretos. In.: SILVA, Fabíola Nóbrega; XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima; FRANCELINO, Pedro Farias. (Orgs.). **Relações dialógicas e(m) campos da comunicação discursiva**: teoria, análise e questões de ensino. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 51-64.

XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima. O enunciado concreto em capas de revista: um estudo dialógico-discursivo. In.: **Anais da 26ª Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE)**: Rumo aos quarenta anos. Recife: Pipa Comunicação, 2017, p. 945-956. Disponível em <<http://gelne.com.br/arquivos/Anais-2017-Jornada-dos-40-anos-do-Gelne-Recife.pdf>> Acesso em 25/11/2017.

_____; _____. Dialogismo e argumentação: leituras do jornalismo político na sala de aula. In.: PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. (Orgs.). In.: **Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDIAr)**. Ilhéus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (Editus), 2016, p. 3201-3211. Disponível em <<http://octeventos.com/site/sediar/anais.php>> Acesso em 20/12/2016.

_____; _____. O gênero blog pedagógico e o ensino de língua materna: por uma prática educ comunicativa de leituras dialógicas da mídia política. In.: **Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, v. 3, p. 1718-1728, 2015. Disponível em <<http://livrozilla.com/doc/289456/vol.-i---revista-di%C3%A1logos>> Acesso em 24/11/2016.

_____; _____. BEZERRA, Symone Nayara Calixto. Blog pedagógico: gênero discursivo ou suporte de gêneros? In.: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU) - A educação brasileira: desafios na atualidade**. Campina Grande: Realize, 2017a. Disponível em <<http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>> Acesso em 22/12/2017.

_____; _____. Sobre leitura e escrita: com a palavra, alunos do ensino médio. In.: SILVA, Fabíola Nóbrega; XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima; FRANCELINO, Pedro Farias. (Orgs.). **Relações dialógicas e(m) campos da comunicação discursiva: teoria, análise e questões de ensino**. João Pessoa: Ideia, 2017b, p. 227-245.

XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. A educ comunicação e a perspectiva dialógica da linguagem: por uma educação midiática e uma mídia educativa. In.: PAIVA, Roberta Soares; QUEIROZ, Rosângela. (Orgs.). **O texto multifacetado: diálogos em língua e literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2015, p. 85-110.

XAVIER, Manassés Moraes; ROSAS, Patrícia; VIEIRA, Patricio de Albuquerque. A discursividade em títulos de matérias do webjornalismo paraibano. In.: LUCENA, Ivone Tavares de; OLIVEIRA, Maria Angélica de. (Orgs.). **Discurso, Sociedade e Cultura: Encontro de Pesquisadores em Estudos Discursivos**. João Pessoa: Ideia, 2013, p. 437-451. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2015/03/ANAIS-I-EPED.pdf>> Acesso em 28/08/2016.

XAVIER, Manassés Moraes. O gênero blog: interação e possibilidade didático-pedagógica. In.: SILVA, Marinalva Freire da; SANTOS, Neide Medeiros. (Orgs.). **Assim se faz literatura...** João Pessoa: Ideia, 2013a, p. 174-189.

_____. Princípios conceituais sobre letramento, leitura e escrita: reflexões necessárias. In.: SILVA, Marinalva Freire da. (Org.). **Literatura & Linguagens**. João Pessoa: Sal da Terra, 2013b, p. 89-105.

_____; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Jornalismo digital na escola: narrativas de uma prática educ comunicativa. In.: **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação (BOCC)**. 2011. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/esp/autor.php?codautor=1643>> Acesso em 14/09/2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado no primeiro encontro

**Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima
Campina Grande – PB: setembro, outubro e novembro de 2014**

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Projeto: LENDO BLOGS POLÍTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO (PROBEX/UFCG/2014)

Universidades envolvidas: Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

1) Sexo: MASCULINO () FEMININO ()

2) Idade: _____

3) Você cursou o ensino fundamental:

- () Somente em escola pública
- () Somente em escola particular
- () Maior parte em escola pública
- () Maior parte em escola particular

4) Você está cursando o ensino médio:

- () Somente em escola pública
- () Outros
- () Cursou alguma série do ensino médio em escola particular

5) Você tem algum conhecimento na área de informática? Qual(is)?

6) Você tem computador conectado à Internet em casa?

SIM () NÃO ()

7) Quais as suas principais finalidades no uso da Internet?

8) Você usa a Internet:

- | | |
|--|--|
| ☐ Todos os dias | ☐ Quase nunca |
| ☐ Três vezes por semana | ☐ Só nos finais de semana |

9) Caso não tenha computador em casa conectado à Internet, em quais desses locais de acesso a rede mundial de computadores você se comunica/interage virtualmente?

- | | |
|---|---|
| ☐ Lan house | ☐ Lan house e casa de amigos |
| ☐ Casa de amigos | ☐ Lan house e casa de familiares |
| ☐ Casa de familiares | ☐ Outros |

10) Qual é o meio utilizado por você para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?

- | | |
|---|---|
| ☐ Jornal impresso | ☐ Revistas |
| ☐ Jornal falado (TV) | ☐ Rádio |
| ☐ Internet (sites jornalísticos) | ☐ Não me mantenho informado(a) |

11) Com que frequência você acessa sites de conteúdos jornalísticos?

- | | |
|--|--|
| ☐ Todos os dias | ☐ Quase nunca |
| ☐ Três vezes por semana | ☐ Só nos finais de semana |

12) Além de materiais didáticos e textos informativos, o que você costume ler?

- ☐ Literatura brasileira e/ou estrangeira
- ☐ Livro técnico
- ☐ Livros religiosos
- ☐ Exotérico e/ou autoajuda
- ☐ Não costumo ler
- ☐ Outros (Quais?):

13) De acordo com o seu conhecimento, responda as seguintes questões:**13A) O que é leitura?**

13B) O que você costuma ler?

13C) O que é escrita?

13D) O que você costuma escrever?

13E) O que é mídia?

13F) O que são gêneros discursivos?

13G) O que você entende por discurso?

13H) O que você entende por ideologia?

13I) Como você entende a relação entre mídia e política?

13J) Como você entende a relação entre mídia e sociedade?

13K) Como você entende a relação entre tecnologia e sociedade contemporânea?

13L) O que é ser crítico?

APÊNDICE B – PLANO DIDÁTICO DIALÓGICO-DISCURSIVO (PD₃)

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima

Campina Grande – PB: setembro, outubro e novembro de 2014

Público-alvo: Alunos do 2º ano do Ensino Médio

Projeto: LENDO BLOGS POLÍTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO (PROBEX/UFCG/2014)

Universidades envolvidas: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

JUSTIFICATIVA DO PROJETO DE EXTENSÃO

Uma das inquietações desse projeto configura-se na possibilidade de estimular os alunos do Ensino Médio participantes a fazerem do espaço digital um ambiente de busca de informação e não apenas um ambiente de entretenimento.

Nesse sentido, o projeto partiu do pressuposto de que levar para a sala de aula, especificamente de Língua Portuguesa, os gêneros do campo de comunicação discursiva do jornalismo político pode estimular a criticidade do aluno e, conseqüentemente, formar cidadãos emancipados diante da realidade que o cerca.

Assim, sua justificativa corresponde à necessidade de contribuir com práticas de ensino de Língua Portuguesa que produzam significados eficazes às aulas e que visam estudar os fenômenos linguístico-discursivos a partir de situações concretas de comunicação e de interação, uma vez que o cotidiano das pessoas é marcado por inúmeras práticas que envolvem o uso efetivo da linguagem e que colocam em atividade as múltiplas faces disponibilizadas pela língua, permitindo a utilização de específicas formas de interação, denominadas de gêneros do discurso.

À luz dessa perspectiva, reflexões mais aprofundadas sobre práticas pedagógicas constituem-se como fundamentais no cenário dos estudos da linguagem em contexto específico de ensino – território social de práticas discursivas –, sobretudo, em se tratando de um ensino de língua embasado por teorias do discurso, como a dialógica, que utilizaremos como aporte teórico desse projeto.

OBJETIVOS DO PROJETO DE EXTENSÃO

Objetivo Geral: Oportunizar, no contexto do Ensino Médio, a formação de leitores críticos de blogs do jornalismo político contemporâneo.

Objetivos Específicos: A) Identificar as práticas sociais de linguagem (e de linguagem digital) dos alunos do ensino médio envolvidos no projeto de extensão, no que diz respeito ao hábito de leitura de textos do campo da comunicação discursiva do jornalismo político, bem como as suas concepções de mídia; B) Desenvolver atividades didáticas que estimulem a criticidade destes alunos através da leitura de textos produzidos por diferentes portais de conteúdo jornalístico e da escrita de comentários; e C) Criar um blog pedagógico para postagem de textos produzidos pelos alunos e demais textos concernentes ao desenvolvimento da extensão.

PÚBLICO-ALVO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Alunos do Ensino Médio matriculados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima em uma turma de 2º Ano. Estimamos um número de 40 alunos. No entanto, a turma em que a intervenção foi desenvolvida era composta por 16 alunos.

METODOLOGIA DO PROJETO DE EXTENSÃO

Este projeto de extensão teve como sujeitos envolvidos alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada na cidade de Campina Grande – PB.

A periodicidade dos encontros da extensão foi semanal, com duas horas-aula. O desenvolvimento da pesquisa deu-se em uma turma de 2º Ano Médio. Todo o desenvolvimento das intervenções ocorreu em 12 encontros, entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2014, realizados no laboratório de informática da escola. A escolha pelo 2º ano deu-se pelo fato de ser a série intermediária do Ensino Médio.

Em se tratando do planejamento, o Plano Didático Dialógico-Discursivo (PD₃) surgiu da necessidade de se investigar a relação entre a Teoria Dialógica da Linguagem e a Educomunicação, bem como de proporcionar ao aluno do Ensino Médio, dentro de um contexto didático, o acesso à produção jornalística de editoria política realizada no ciberespaço, fazendo com que esse aluno mantenha-se informado a partir dos recursos disponibilizados pela web, conforme dito anteriormente na justificativa do projeto.

No desenvolvimento dos encontros com os alunos do Ensino Médio, foi construído um blog pedagógico que representou um instrumento relevante à

construção do conhecimento. Revestido do aparato dinâmico e hipertextual do discurso eletrônico, funcionou como o espaço em que foram postadas as matérias extraídas das editorias políticas de blogs jornalísticos e, em seguida, os alunos participantes produziram os comentários relacionados às leituras. Tais comentários significam, nessa extensão, a leitura dos alunos sobre os textos jornalísticos trazidos para discussão.

Do ponto de vista temporal, a seleção dos textos do jornalismo político em blogs deu-se nos meses de agosto a novembro de 2014. O critério de seleção desse espaço cronológico deve-se ao fato de entendermos como um intervalo de tempo propício em que se estabelece, discursivamente, a cobertura jornalística a respeito do fato social que mobiliza esse projeto de extensão: a construção de eventos midiáticos em função das Eleições 2014 à Presidência da República e ao Governo do Estado da Paraíba.

O *corpus* dos textos selecionados foi composto pelo seguinte conjunto de dados: na etapa de seleção e análise dos textos do jornalismo político, reportagens e artigos de opinião de editorias políticas divulgadas na grande imprensa, como também outros gêneros discursivos midiáticos que tematizavam as Eleições 2014, como charges, capas de revistas, entrevistas, dentre outros, e na etapa da extensão: 1) geração de documentos (planejamento das atividades da extensão); 2) registro em diário de campo – diário reflexivo; 3) aplicação de questionários com os sujeitos situados como público-alvo desse projeto; e 4) blog a ser construído para o desenvolvimento da extensão.

EQUIPE ENVOLVIDA NO PROJETO DE EXTENSÃO

A extensão foi desenvolvida sob nossa coordenação. Contou, ainda, com os auxílios da professora titular da disciplina Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima e de uma professora pesquisadora convidada, cursando Doutorado e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como também o trabalho de uma extensionista: aluna do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande.

CRONOGRAMA DE LEITURAS NA INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA

ENCONTROS/ DATAS	LEITURAS DO JORNALISMO POLÍTICO REALIZADAS NOS ENCONTROS DA INTERVENÇÃO EDUCOMUNICATIVA
01º) 10/09/2014	Apresentação dos professores envolvidos, dos alunos e do Projeto de Extensão Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PROBEX/UFCG/2014). Aplicação do Questionário Sociocultural (ver APÊNDICE A).
02º) 17/09/2014	Reconhecimento da Sala de Informática e do blog pedagógico Leituras da Mídia Política: você faz? (Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>). Acesso às postagens iniciais do blog e orientações para as leituras e a escrita dos comentários das postagens. Textos lidos e discutidos: - A importância do voto* Fonte: <https://www.google.com.br/search> Data da postagem no blog: 03/09/2014. - Eleições 2014* Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=manifestacao> Data da postagem no blog: 08/09/2014.
03º) 08/10/2014	Textos lidos e discutidos: - Chico Buarque e Antônio Fagundes falam sobre política* Data da postagem no blog: 29/09/2014. - Só de sacanagem – Elisa Lucinda – por Ana Carolina Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=cE1VuxpOshI> Data da postagem no blog: 29/09/2014.
04º) 15/10/2014	Textos do jornalismo político lidos e discutidos: - Marina Silva, descansa em paz – por Laura Capriglione Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/blogs/laura-capriglione/marina-silva-descansa-em-paz-201936573.html> Data da postagem no blog: 15/10/2014. - Aécio critica ataques; Dilma diz que tucano distorce fato – por Ana Fernandes e Daniel Galvão Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/fotos/dilma-rousseff-x-a%C3%A9cio-neves-photo-1413340398328.html> Data da postagem no blog: 15/10/2014. Texto lido e discutido: - Capitalismo, PT e PSDB Fonte: <https://www.facebook.com/RatosdePoraoOficial/photos/a.184739521594113.44422.184727351595330/747536371981089/?type=1&theater> Data da postagem no blog: 15/10/2014.

05º) 20/10/2014 e 06º) 21/10/2014	Textos do jornalismo político lidos e discutidos: - Capas de revistas uma semana antes do segundo turno* Data da postagem no blog: 20/10/2014. - Marina Silva em capas de revistas Data da postagem no blog: 20/10/2014. - Quem leva o segundo turno, Cássio ou Ricardo – por Helder Moura* Fonte: <http://heldermoura.jornaldaparaiba.com.br/quem-leva-o-segundo-turno-cassio-ou-ricardo/> Data da postagem no blog: 19/10/2014. - Canja de galinha – por Heron Cid Fonte: <http://www.maispb.com.br/coluna.php?id_artigo=20141010164228> Data da postagem no blog: 19/10/2014. - Suposto uso de presos como ‘cabos eleitorais’ na campanha de Ricardo ganha repercussão nacional – por Fabiano Gomes Fonte: <http://www.blogdogordinho.com.br/suposto-uso-de-presos-como-cabos-eleitorais-ganha-repercussao-nacional/> Data da postagem no blog: 19/10/2014. - Presos são usados para fazer campanha de rua de Ricardo Coutinho – por Helder Moura Fonte: <http://heldermoura.jornaldaparaiba.com.br/presos-sao-usados-para-fazer-campanha-de-rua-de-ricardo-coutinho/> Data da postagem no blog: 19/10/2014. - Atualizado: Todos perderam em um circo de horrores – por Luis Nassif Fonte: <http://jornalggn.com.br/noticia/atualizado-todos-perderam-em-um-circo-de-horrores> Data da postagem no blog: 19/10/2014.
07º) 29/10/2014 e 08º) 30/10/2014	Textos do jornalismo político lidos e discutidos: - Diogo Mainardi fala do Nordeste em função das Eleições 2014 Data da postagem no blog: 28/10/2014. - Dilma e Ricardo depois dos resultados nas Eleições 2014 – por Helder Moura Fontes: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/noticia/137837> e <http://www.jornaldaparaiba.com.br/noticia/137828> Data da postagem no blog: 28/10/2014. - Ricardo contra Ricardo – por Laerte Cerqueira* Fonte: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/coluna/laertecerqueira/post/26691_ricardo-contra-ricardo> Data da postagem no blog: 28/10/2014.

	- A virada – por Heron Cid* Fonte: <http://portalcorreio.uol.com.br/noticias/cidades/gente/2014/10/27/NWS.248723.4.86.NOTICIAS.2190-A-VIRADA.aspx> Data da postagem no blog: 28/10/2014. - Resultado do segundo turno no Blog de Ricardo Noblat* Fonte: <http://noblat.oglobo.globo.com> Data da postagem no blog: 27/10/2014. - Resultado do segundo turno do Blog Conversa Afiada, de Paulo Henrique Amorim* Fonte: <http://www.conversaafiada.com.br/categorias/politica/> Data da postagem no blog: 27/10/2014. - Capas de revistas na semana do segundo turno* Data da postagem no blog: 27/10/2014. - Dilma derrota o ódio: 2018 é logo ali! – por Rodrigo Vianna Fonte: <http://www.revistaforum.com.br/rodrigovianna/plenos-poderes/dilma-derrota-o-odio-2018-e-logo-ali/> Data da postagem no blog: 27/10/2014.
09º) 06/11/2014	- O Brasil que podemos ter – por Lya Luft Fonte: Texto publicado na Revista Veja, de 07/10/2014 Data da postagem no blog: 05/11/2014. - Reflexão sobre política – por Alfredo Corrêa Fonte: <http://www.portalteia.com/> Data da postagem no blog: 05/11/2014.
10º) 12/11/2014 e 11º) 13/11/2014	Atividades de releituras dos textos postados no blog pedagógico Leituras da Mídia Política: você faz? Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br>
12º) 26/11/2014	- Concluindo as atividades... – O que você aprendeu com o projeto?* Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br> Data da postagem no blog: 26/11/2014. Encerramento das atividades do Projeto de Extensão Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PROBEX/UFCG/2014). Aplicação do Questionário de avaliação sobre a participação no projeto (conforme APÊNDICE C).

* Textos usados na construção analítica desta tese.

APÊNDICE C – Questionário de avaliação sobre a participação no projeto

**Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima
Campina Grande – PB: setembro, outubro e novembro de 2014**

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Projeto: LENDO BLOGS POLÍTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO (PROBEX/UFCG/2014)

Universidades envolvidas: Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

ALUNO(A): _____

AVALIAÇÃO

Com base nas vivências obtidas durante nossos encontros, como você, hoje, se posiciona diante dos seguintes questionamentos?

a) O que é mídia?

b) Qual a relação entre mídia e política?

c) O que significa ser um cidadão crítico e reflexivo diante da sua realidade?

d) Como você avalia o projeto realizado? Leve em consideração:

1. O conteúdo apresentado e a metodologia de ensino dos professores, bem como da bolsista:

2. O que você aprendeu com o projeto?

3. Quais as críticas e/ou sugestões você daria em relação ao projeto?

4. Qual a importância do projeto para a vida em sociedade?

5. Como você avalia o blog pedagógico utilizado na realização das atividades do projeto?

6. A partir da realização do projeto, o que você entende por leitura?

Obrigado(a)!

Campina Grande - PB, novembro de 2014

ANEXOS

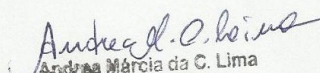
ANEXO A – CERTIDÃO EMITIDA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 7ª Reunião realizada no dia 25/08/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“DISCURSO, MÍDIA E EDUCAÇÃO: LEITURAS DIALÓGICAS DO JORNALISMO POLÍTICO NO ENSINO MÉDIO”**, do pesquisador Manassés Moraes Xavier. Prot. nº 0254/16. CAAE: 56278616.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa-ação “**DISCURSO, MÍDIA E ENSINO: LEITURAS DIALÓGICAS DO JORNALISMO POLÍTICO**” – título provisório –, desenvolvida por **MANASSÉS MORAIS XAVIER**, doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Matrícula: 2014109160), sob orientação da **PROFª. DRA. MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA**.

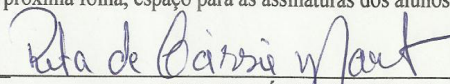
O objetivo geral da pesquisa consiste em oportunizar, no contexto do ensino médio, a formação de leitores críticos do jornalismo político contemporâneo. Sobre os objetivos específicos destacamos: identificar as práticas sociais de linguagem dos alunos envolvidos na pesquisa, no que diz respeito ao hábito de leitura de textos da esfera jornalística, bem como as suas concepções de mídia, política, tecnologia e discurso; desenvolver atividades didáticas que estimulem a criticidade destes alunos através da leitura de textos produzidos por diferentes portais de conteúdo jornalístico e promover a criação de um *blog pedagógico* para postagem de textos produzidos pelo jornalismo político local e nacional sobre as Eleições 2014 e para postagem de comentários escritos dos alunos sobre tais textos.

Nesses termos, solicitamos a direção da **ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NENZINHA CUNHA LIMA**, situada na cidade de Campina Grande – PB, gerida pela **PROFESSORA RITA DE CÁSSIA MARTINS**, e aos **ALUNOS ENVOLVIDOS** a autorização para realizarmos o desenvolvimento de aulas e respectivas gravações em áudio, bem como o consentimento para as atividades inerentes à realização da pesquisa. Pedimos, também, autorização para apresentar os resultados deste estudo em nossa tese de doutoramento e em eventos acadêmicos na área de Educação, Comunicação, Letras e/ou Linguística e/ou Linguística Aplicada, bem como em eventos de natureza interdisciplinar. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes serão mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios. Informamos, ainda, que este estudo não oferece quaisquer riscos aos sujeitos, uma vez que a sua realização se restringirá às aulas, às informações fornecidas em questionário respondido pelos alunos envolvidos e ao material didático produzido (*blog pedagógico*) nesta pesquisa-ação realizada entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2014.

Esclarecemos que a participação da **ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NENZINHA CUNHA LIMA** é voluntária e o pesquisador estará a sua disposição para possíveis esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador **MANASSÉS MORAIS XAVIER** no endereço: Rua Amaro Coutinho, 851-A, Bairro José Pinheiro, C.E.P.: 58.407-325, Campina Grande – Paraíba. Celular: (83) 8872-3629. E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br.

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento. Segue, na próxima folha, espaço para as assinaturas dos alunos envolvidos na pesquisa.

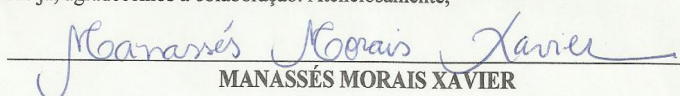


Rita de Cássia Martins
DIRETORA
Mat. 144.740-1/AUT. Nº 1.396

RITA DE CÁSSIA MARTINS

(Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima)

Desde já, agradecemos a colaboração. Atenciosamente,



MANASSÉS MORAIS XAVIER

(Pesquisador)

Campina Grande – PB, 03 de setembro de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Espaço para as assinaturas dos alunos envolvidos na pesquisa:

- 1) _____ Silva
- 2) _____ Silva
- 3) _____ Silva
- 4) _____ Santos
- 5) _____ Rocha
- 6) _____ Mota
- 7) _____ Alencar
- 8) _____ Maciel
- 9) _____ Silva
- 10) _____ Nascimento
- 11) _____ Souza
- 12) _____ Silva
- 13) _____ Silva
- 14) _____ Lima
- 15) _____ Simão
- 16) _____ Sousa