

em **Linguagem**
Discurso

ISSN 1982-4017

volume 22, número 1, jan./abr. 2022

 unisul
Universidade



ISSN 1982-4017 (eletrônica)

em Linguagem (Dis)curso

**Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Sul de Santa Catarina**



Tubarão – SC

v. 22, n. 1, p. 1-231, jan./abr. 2022

Dados Postais/Mailing Address

Revista Linguagem em (Dis)curso

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Unisul

A/C: Comissão Editorial

Avenida José Acácio Moreira, 787

88.704-900 – Tubarão, Santa Catarina, Brasil

Fone: (55) (48) 3621-3000 - Fax: (55) (48) 3621-3036

E-mail: lemd@unisul.br

Site: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/index.htm>

Portal de Periódicos: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso

SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1518-7632&nrm=iso&lng=pt

Ficha Catalográfica

Linguagem em (Dis)curso/Universidade do Sul de Santa Catarina. -
v. 1, n. 1 (2000) - Tubarão: Unisul, 2000 -

Quadrimestral

ISSN 1518-7632; 1982-4017

1. Linguagem - Periódicos. I. Universidade do Sul de
Santa Catarina.

CDD 405

Elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

Indexação/Indexation

Os textos publicados na revista são indexados em: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA – Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES); Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasil); Cabell's Database.

The journal and its contents are indexed in: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA - Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES, Brazil); and Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministry of Science and Technology, Brazil); Cabell's Database.



Reitor

Mauri Luiz Heerd

Vice-Reitor

Lester Marcantonio Camargo

Secretária Geral da Unisul

Mirian Maria de Medeiros

Pró-Reitor Acadêmico

Hércules Nunes de Araújo

Pró-Reitor Administrativo

Ademar Schmitz

Diretor de Marketing

Fabiano Ceretta

Diretor da Região Sul

Rafael Ávila Faraco

Diretor da Região Grande Florianópolis e Unisul Virtual

Zacaria Alexandre Nassar

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Fábio José Rauen (Coordenador)

Nádia Régia Maffi Neckel (Coordenadora Adjunta)

Av. José Acácio Moreira, 787

88704-900 – Tubarão - SC

Fone: (55) (48) 3621-3000 – Fax: (55) (48) 3621-3036

Sítio: www.unisul.br

Editores/Editors

Silvânia Siebert (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Fábio José Rauhen (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Editora Honorária/Honorary Editor

Maria Marta Furlanetto (Florianópolis, Brasil)

Secretária Executiva/Executive Secretary

Kellen Oliveira (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Comitê Editorial/Editorial Committee

Adair Bonini (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Andréia da Silva Daltoé (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Carmen Rosa Caldas-Coulthard (University of Birmingham, Birmingham, Inglaterra)
Débora de Carvalho Figueiredo (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Freda Indursky (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Univ. Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Conselho Consultivo/Advisory Board

Aleksandra Piasecka-Till (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
Alessandra Baldo (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
Ana Cristina Ostermann (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil)
Ana Cristina Pelosi (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Ana Elisa Ribeiro (Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, Brasil)
Anna Christina Bentes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil)
Anna Flora Brunelli (Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil)
Angela Maria Rubel Fanini (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
Angela Paiva Dionísio (Universidade Federal do Pernambuco, Recife, Brasil)
Antônio Carlos Soares Martins (Instituto Fed. do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, Brasil)
Aparecida Feola Sella (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
Belmira Rita da Costa Magalhães (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil)
Clarissa Gonzalez (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
Conceição Aparecida Kindermann (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Cristiane Gonçalves Dagostim (Secretaria de Estado da Educação, Criciúma, Brasil)
Cristina Teixeira Vieira de Melo (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil)
Dânie Marcelo de Jesus (Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil)
Danielle Barbosa Lins de Almeida (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil)
Désirée Motta-Roth (Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil)
Enio Clark de Oliveira (Texas Christian University – TCU, Fort Worth, Texas, United States)
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Fernanda Mussalim (Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil)
Gisele de Carvalho (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)
Heronides Maurílio de Melo Moura (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
João Carlos Cattelan (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
José Luiz Vila Real Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil)
Juliana Enrico (Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina)

Júlio César Araújo (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Lilian Cristine Hübner (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. Alegre, Brasil)
 Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
 Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
 Marci Fileti Martins (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
 Maria Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal)
 Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho (Univ. Federal de Minas Gerais, B. Horizonte, Brasil)
 Maria da Conceição Fonseca-Silva (Univ. Est. do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil)
 Maria de Fátima Silva Amarante (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
 Maria Ester Moritz (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
 Maria Izabel Santos Magalhães (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Maria Otilia Ninin (Universidade Paulista, Santana de Parnaíba, Brasil)
 Mariléia Silva dos Reis (Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil)
 Marly de Bari Matos (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
 Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Mônica Magalhães Cavalcante (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil)
 Nicolás Bermúdez (Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina)
 Nívea Rohling (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
 Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)
 Orlando Vian Jr. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil)
 Patrícia da Silva Meneghel (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Pedro de Moraes Garcez (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
 Raquel Bambirra (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
 Renilson Menegassi (Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil)
 Ricardo Moutinho (Universidade de Macau, Macau, China)
 Richarles Souza de Carvalho (Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil)
 Roberto Leiser Baronas (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil)
 Rosângela Gabriel (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)
 Rossana de Felipe Böhlke (Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande, Brasil)
 Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Sebastião Lourenço dos Santos (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil)
 Sílvia Ines C. C. de Vasconcelos (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Simone Padilha (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)
 Solange Leda Gallo (Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Brasil)
 Sônia Maria de Oliveira Pimenta (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
 Susana Borneo Funck (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Vanessa Wendhausen Lima (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Vera Lúcia Lopes Cristovão (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)
 Vilson José Leffa (Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil)
 Wagner Alexandre dos Santos Costa (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Brasil)
 Wander Emediato (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Equipe Técnica/Technical Team

Tradução e revisão/Translation and Revision

Editores (português); Ricardo Ribeiro Elias (inglês); Elita de Medeiros (espanhol)

Bolsistas/Trainees

Ricardo Ribeiro Elias e Thalia Eluar do Nascimento

Diagramação/Layout

Fábio José Rauen

SUMÁRIO
CONTENTS | CONTENIDO

EDIÇÃO CORRENTE
CURRENT EDITION | EDICIÓN CORRIENTE

Editorial | Editorial | Editorial

Ciência e Credibilidade

Science and Credibility

Ciencia y credibilidad

Silvânia Siebert

11

Artigos de Pesquisa | Research Articles | Artículos de investigación

Cenário do drama e zona de guerra: sentidos do espaço em tempos de Covid-19

Drama Setting and War Zone: Senses of Space in Covid-19 Times

Escenario del drama y zona de guerra: sentidos del espacio en tiempo de Covid-19

Luiz Felipe Andrade Silva

17

Não tem cabimento: a negação no processo de subjetivação de sujeitos gordos

It does not Fit: The negation in the Process of Subjectivation of Overweight Subjects

No tiene cabida: la negación en el proceso de subjectividad de sujetos gordos

Virginia Lucena Caetano

Luciana Iost Vinhas

37

Liga Brasileira contra o Analfabetismo:

uma análise discursiva de sua 'cruzada' em prol da leitura

Brazilian League against Illiteracy:

A Discursive Analysis of its 'Crusade' in Favor of Reading

Liga Brasileira contra o Analfabetismo:

un análisis discursivo de su 'cruzada' por el bien de la lectura

Simone G. Varella

Luzmara Curcino

53

DOSSIÊ
DOSSIER | DOSIER

Apresentação / *Presentation* / *Presentación*

Multiletramentos e gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas

Multiliteracy and Textual/Discursive Genres in Language Teaching

Multiliteracidad y géneros textuales/discursivos en la enseñanza de lenguas

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Kleber Aparecido da Silva

Joaquim Dolz

65

Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos:

proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos

Portuguese Language Teaching and Discursive Genres:

A Humanizing Education Proposal in Pandemic Times

Enseñanza de lengua portuguesa y géneros discursivos:

propuesta de educación humanizadora en tiempos de pandemia

Rosana Helena Nunes

Kleber Aparecido da Silva

71

Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna

Reading and Writing Infographics in First Language Classes

Lectura y producción de infográficos en classes de lengua materna

Carla Viana Coscarelli

Ana Elisa Ribeiro

87

Novas práticas de ensino de língua portuguesa

em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem

New Teaching Practices of Portuguese Language

in Multifaceted Virtual Learning Environments

Nuevas prácticas de enseñanza de lengua portuguesa

en ambientes virtuales multifacetados de aprendizaje

Paula Cobucci

105

- Multiletramento engajado para a prática do bem viver
Engaged Multiliteracy for the Practice of Good Living
Multiliteracidad comprometida para la práctica del buen vivir
 Fernanda Coelho Liberalli 125
- Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual:
 análise de uma videoaula em Libras
*Multilingualism and Multimodality in Teaching Visual Poetry:
 Analyzing a Video Lesson in Brazilian Sign Language*
*Plurilingüismo y multimodalidad en la enseñanza de poesía visual:
 análisis de una videoclase en Libras*
 Joaquim Dolz
 Gustavo Lima
 Juliana Bacan Zani 147
- Gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira:
 o *exposé oral* para aprender temáticas
*Multimodal Genres in the Teaching-Learning of French as a Foreign Language:
 The Oral Exposé to Learn Themes*
*Géneros multimodales en la enseñanza y aprendizaje de francés como lengua
 extranjera:
 el exposé oral para aprender temáticas*
 Eliane Gouvêa Lousada
 Aline Hitomi Sumiya 163
- O processo de reelaboração do
 gênero resenha acadêmica colaborativa na plataforma wiki
The Re-elaboration Process of Academic Review Genre on Wiki Platform
*El proceso de reelaboración del
 género reseña académica colaborativa en la Plataforma Wiki*
 Franciclé Fortaleza Bento
 Júlio Araújo 185

- O conceito de autoria e a redação do Enem:
uma compreensão para a didatização do gênero escolar
*The Concept of Authorship and the Enem's Essays:
A Comprehension for the Didacticization of the School Genre*
*Concepto de autoría y la redación de Enem:
una comprensión para convertir en el género escolar en didáctico*
Victor Flávio Sampaio Calabria
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin 205
- Sociolinguística Educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo
Educational Sociolinguistics: An Interview with Stella Maris Bortoni-Ricardo
Sociolingüística Educativa: una entrevista con Stella Maris Bortoni-Ricardo
Stella Maris Bortoni-Ricardo
Kleber Aparecido da Silva 219

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017/220101-00-00>

CIÊNCIA E CREDIBILIDADE

Science and Credibility | Ciencia y credibilidad

Silvânia Siebert*

Universidade do Sul de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Tubarão, SC, Brasil

Este volume é publicado em um novo momento da pandemia. Com a vacinação em massa foi possível adotar novas rotinas, com menos restrições. Foi possível abraçar – a irmã, o irmão, os amigos, os entes queridos. Ritual repetido e comemorado entre os vacinados. A reportagem publicada em junho de 2021¹ mostra que um dos principais desejos na pós-pandemia seria abraçar, vontade expressa por sessenta e quatro por cento dos entrevistados. O abraço foi escolhido para começar este texto porque é um gesto que serve para ilustrar o alcance da ciência. Sim. O desejo pelo abraço pode ser explicado pela ciência.

Na revista Pesquisa Fapescc (2005)² o texto *Os benefícios de um longo abraço* diz que “ser acolhido entre os braços de outra pessoa reduz a quantidade de dois hormônios do estresse, o cortisol e a norepinefrina, e aumenta a de oxitocina, o hormônio associado ao amor maternal”. O artigo argumenta que nossa biologia atesta que abraçar faz bem. Mas não pode ser qualquer abraço, segundo o texto: “abraços com tapas fortes realizados sob holofotes, como os vistos entre os políticos de Brasília, não valem; para alimentar o bem-estar, têm de expressar carinho e apoio”. O abraço carinhoso, acolhedor teria o valor do amor de mãe.

Em 2022, enfim, podemos abraçar. O desejo de abraçar pode ser realizado e deve em grande parte à ciência, às descobertas, às invenções e suas aplicações. Desde 2020 cientistas de vários países formaram uma grande corrente em busca de proteção, de uma cura. Hoje, com vacinas e mais conhecimento sobre a pandemia, vivemos “um novo normal”. O termo define a rotina vivida desde a chegada da Covid-19. Segundo a professora Maria Aparecida Rhein Schirato, em entrevista publicada no portal do Inspec³, “essa discussão sobre o novo normal está mostrando que é possível uma nova forma de viver, com as vantagens de descobrirmos o valor da nossa própria casa, aprendermos a ser mais humildes e que não temos o controle de tudo”.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Editora de Linguagem em (Dis)curso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7852-0968>. E-mail: silvania@cinemaistv.com.br.

¹ <https://www.projetodraft.com/dar-abracos-pos-pandemia-importante-3m/>

² <https://revistapesquisa.fapescc.br/os-beneficios-de-um-longo-abraco/>

³ <https://www.inspec.edu.br/noticias/novo-normal-conceito/>

Neste novo normal, entre inúmeras mudanças, constatamos que a ciência ganhou mais credibilidade e apreciação pela população em geral. No texto *Estudo revela que 92% dos brasileiros confiam na ciência*, publicado pela Revista Medicina S/A, temos um alto índice de aprovação dos cientistas: “92% dos brasileiros confiam na ciência, principalmente quando o tema é divulgado pelas mídias tradicionais. O estudo revela também que 90% confiam nos cientistas, contra 86% dos ouvidos globalmente.”

A pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e janeiro de 2021, ouviu dezessete mil pessoas de dezessete países das Américas, Europa, Ásia e Oceania, mil pessoas no Brasil. O propósito dos pesquisadores era conhecer atitudes globais em relação à ciência. Os dados apresentados corroboram a análise feita pelas editoras Siebert e Daltoé (2021, p.183) sobre a circulação do saber científico; segundo elas, “no decorrer do percurso de tempo, o saber científico começou a tomar corpo em conversas do cotidiano. É cada vez mais considerado pelos brasileiros como fonte de conhecimento”. As autoras comentavam a pesquisa do Instituto Datafolha sobre o registro de que noventa e quatro por cento da população gostaria de ser vacinada⁴; apontavam, no mesmo editorial, que a credibilidade do saber científico estaria ligada à produção e à circulação, porque é necessário ser “observado, analisado, refutado, aprovado, feito”, sem esquecer de dizer que é produzido por uma comunidade. A questão sobre onde circulam e quem enuncia os fatos científicos contribui para a crença na ciência, segundo a mesma pesquisa publicada na Revista Medicina S/A:

Quando se trata de informação sobre ciência, a escolha do canal influencia na confiança do brasileiro na ciência: 77% dos brasileiros confiam em fatos científicos publicados na mídia tradicional, e apenas 51% confiam em fatos científicos nas mídias sociais (contra 44% globalmente).

Vemos que as informações publicadas nas mídias tradicionais têm maior credibilidade, um efeito de interpretação produzido a partir do imaginário social, criando um valor de verdade a respeito da comunidade científica, que trabalhou sob o olhar atento da sociedade, ao longo da pandemia. O trabalho dos pesquisadores e seus resultados foram debatidos e analisados. A ciência ganhou atenção.

No entanto, a credibilidade vive sob ataque. Segundo a reportagem *Periódicos predatórios põem em risco a credibilidade do conhecimento científico*, publicada pela Embrapa, esses periódicos

São revistas que cobram para publicar artigos acadêmicos, mas não fazem a avaliação adequada da qualidade dos textos científicos. Esta revisão deve ser feita por pareceristas independentes que atuam na área e acompanhada por um editor da revista, também com formação científica.

⁴ Pesquisa publicada no site da CCN Brasil: <https://www.ccnbrasil.com.br/saude/2021/07/13/datafolha-94-dos-brasileiros-se-vacinaram-ou-pretendem-se-vacinar-contracovid>

Ainda segundo a reportagem, é um “negócio que está crescendo em todo o mundo”. Observando o aumento de publicações pouco confiáveis, os pesquisadores Prado, Kraenkel e Coutinho organizaram o Preda Qualis e publicaram em 2017 uma lista de periódicos potencialmente predatórios. Os autores afirmam, contudo: “O fato de um artigo ser publicado em uma revista potencialmente predatória não significa que este artigo seja de má qualidade. Um dos prejuízos causados pelos periódicos predatórios é justamente potencialmente afetar a credibilidade de tais artigos.”

De acordo com os autores, a credibilidade da ciência pode ser afetada, por isso identificar quais publicações têm caráter predatório é importante para qualquer pesquisador. A Embrapa ensina a identificar um periódico predatório:

Não tem um editor exclusivo; Incompatibilidade do currículo do editor com sua função; Não há diversidade geográfica do conselho editor, nem diversidade de gênero; Não há política de preservação digital (podem ser retirados de circulação a qualquer momento); Não são rastreados pelos sites de busca; Não dá acesso ao PDF dos artigos; Nome do periódico não reflete sua origem; Nomes quase idênticos aos de periódicos conhecidos: *Journal of Economics and Finance* (editora Springer) e *Journal of Finance and Economics* (predatório).

Este fenômeno exige uma leitura atenta, e facilmente podemos ser capturados por um texto científico com informações não comprovadas e falaciosas.

Situamos a revista *Linguagem em (Dis)curso* como um periódico que publica textos inéditos aprovados após revisão feita por pares. A leitura feita por avaliadores e editores certamente contribui para minimizar os erros, o que não significa dizer que sejamos infalíveis. Entendemos que, com esta rotina editorial, estamos contribuindo para a circulação do saber científico especializado.

Nesta edição trazemos textos que apresentam novas perspectivas e saberes ligados à pesquisa sobre língua, discurso e o momento vivido – conforme vemos nos artigos: *Cenário do drama e zona de guerra: sentidos do espaço em tempos de Covid-19*, de Luiz Felipe Andrade Silva; *Não tem cabimento: a negação no processo de subjetivação de sujeitos gordos*, de Virginia Lucena Caetano e Luciana Iost Vinhas, e o artigo *Liga Brasileira contra o Analfabetismo: uma análise discursiva de sua ‘cruzada’ em prol da leitura*, de Simone G. Varella e Luzmara Curcino.

O dossiê, como seção especial da revista *Linguagem em (Dis)curso*, funciona como um espaço privilegiado para a publicação de análises, discussões, metodologias, que estão em desenvolvimento, por pesquisadores reunidos em torno de interesses comuns. Conforme publicado no site da revista, a LemD pode receber proposta de trabalhos “com temas específicos ou convidar pesquisadores para organizar edições especiais ou dossiês temáticos. [...] podem surgir de propostas submetidas espontaneamente por estudiosos reconhecidos no campo de abrangência da publicação”⁵

⁵ https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/about

Neste volume a LemD publica o dossiê intitulado *Multiletramentos e gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas*, organizado pelos professores Kleber Aparecido da Silva, Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias e Joaquim Dolz. Reúne os textos: *O conceito de autoria e a redação do Enem: uma compreensão para a didatização do gênero escolar*, de Victor Flávio Sampaio Calabria e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; *Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna*, de Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro; *Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos*, de Kleber Aparecido da Silva e Rosana Helena Nunes; *Multiletramento engajado para a prática do bem viver*, de Fernanda Coelho Liberali, *O processo de reelaboração do gênero resenha acadêmica colaborativa na plataforma wiki*, de Franciclé Fortaleza Bento e Júlio Araújo; *Gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira: o "exposé oral" para aprender temáticas*, de Eliane G. Lousada e Aline Sumiya; *Novas práticas de ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem*, de Paula Cobucci, e *Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em Libras*, de Joaquim Dolz, Gustavo Lima e Juliana Bacan Zani.

O contato entre os organizadores e editores do dossiê permitiu à LemD inovar ao incluir a entrevista, como gênero textual, para compor a seção dossiê. Trata-se de um gênero que privilegia o diálogo em sua constituição. A inclusão da entrevista na rotina editorial permitiu ainda à equipe repensar a função dos gêneros acadêmicos na divulgação científica e potencial contribuição para o debate científico. Começamos esta nova prática com a publicação da entrevista com a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, realizada pelo professor Kleber Aparecido da Silva, que conversou com a professora sobre a *Sociolinguística Educacional*.

Os textos ora publicados foram aprovados após muito cuidado na triagem, na avaliação, na revisão, na edição, na tradução, na diagramação. Ressaltamos que “a equipe editorial de Linguagem em (Dis)curso está comprometida com o projeto de um periódico científico de excelência capaz de promover as ciências da linguagem do/no Brasil e, deste modo, fazer evoluir a ciência em geral”.

Ao leitor desejamos que todo o cuidado com o preparo oportunize uma leitura prazerosa e com muitas descobertas.

A equipe LemD agradece a todos os pesquisadores que contribuíram com esta edição. Manda um abraço a todos que apreciam o fazer científico e fraternos cumprimentos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

DRAFT – Estudo mostra que dar abraços é uma das principais coisas que queremos no pós-pandemia. Por que o contato é tão importante? Publicado em 25 de junho, 2021.

<https://www.projetodraft.com/dar-abracos-pos-pandemia-importante-3m/>

EMBRAPA. Periódicos predatórios põem em risco a credibilidade do conhecimento científico. Publicado em 12/04/21. <https://www.projetodraft.com/dar-abracos-pos-pandemia-importante-3m/>

<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/60616354/periodicos-predatorios-poem-em-risco-a-credibilidade-do-conhecimento-cientifico>

INSPER. Novo normal: entenda melhor esse conceito e seu impacto em nossas vidas. Postado no dia 07/05/2020. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/novo-normal-conceito/>

PREDA QUALIS – Disponível em: <https://predaqualis.netlify.app/>

REVISTA Linguagem em (Dis)curso.

REVISTA Pesquisa FAPESP. Os benefícios de um longo abraço. Edição 115, set. 2005. São Paulo/SP. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-beneficios-de-um-longo-abraco/>

REVISTA MEDICINA S/A. Estudo revela que 92% dos brasileiros confiam na ciência. Disponível em: <https://medicinas.com.br/confianca-brasileiro-na-ciencia/>

RIVAS, L, S. Neurociência explica por que temos “fome de pele” e precisamos de abraços. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/smoda/2020-05-16/neurociencia-explica-por-que-temos-fome-de-pele-e-precisamos-de-abracos.html>

SIEBERT, S.; DALTOÉ, A. da S. A ciência resiste. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 179-184, maio/ago. 2021.

<https://www.scielo.br/j/ld/a/jrWhTBYv4gHr8DQfzGtdkdg/?lang=pt&format=pdf>



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220102-9620>

Recebido em: 04/06/2020 | Aprovado em: 08/11/2021

CENÁRIO DO DRAMA E ZONA DE GUERRA: SENTIDOS DO ESPAÇO EM TEMPOS DE COVID-19

Drama Setting and War Zone: | Escenario del drama y zona de guerra:
Senses of Space in Covid-19 Times | sentidos del espacio en tiempo de Covid-19

Luiz Felipe Andrade Silva*

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto de Letras,
Departamento de Letras Vernáculas, Salvador, BA, Brasil

Resumo: O presente trabalho visa a analisar, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, [1969] 2019; [1975] 2009), o modo como o espaço é significado através de práticas discursivas concernentes à pandemia de Covid-19: peças publicitárias estatais e o termômetro infravermelho. Compreende-se, desta forma, que há o funcionamento de dois modelos de gestão do espaço: o cenário do drama, relacionado ao poder disciplinar e à biopolítica (FOUCAULT, [1975] 2010; [1978] 2008); e a zona de guerra, relacionada à sociedade de controle (DELEUZE, 1992) e à necropolítica (MBEMBE, 2018). Observa-se ainda que a regulação do espaço, no âmbito do combate à pandemia, é diferenciada em relação às categorias de classe, sexo, gênero e raça.

Palavras-chave: Discurso. Espaço. Disciplina. Necropolítica. Covid-19.

Abstract: From the theoretical and methodological perspective of the Materialistic Discourse Analysis (PÊCHEUX, [1969] 2019; [1975] 2009), this article aims to analyze how the space is signified through discursive practices concerning the Covid-19 pandemic: the State advertising and the infrared thermometer. This way, we comprehend that there are two models of space management: the drama setting, related to disciplinary power and biopolitics (FOUCAULT, [1975] 2010; [1978] 2008); and the war zone, related to the society of control (DELEUZE, 1992) and to the necropolitics (MBEMBE, 2018). In addition, it is possible to observe that space regulation, in the context of fighting the pandemic, has a differential in relation to the categories of class, sex, gender, and race.

Keywords: Discourse. Space. Discipline. Necropolitics. Covid-19.

Resumen: Ese trabajo tiene el objetivo de analizar, desde los supuestos teóricos y metodológicos del Análisis del Discurso materialista (PÊCHEUX, [1969] 2019; [1975] 2009), el modo como el espacio es significado a través de prácticas discursivas concernientes con la pandemia de Covid-19: piezas publicitarias estatales y el termómetro infrarrojo. De esa manera, se comprende que hay funcionamiento de dos modelos de gestión del espacio: el escenario del drama, relacionado con el poder disciplinario y con la biopolítica (FOUCAULT, [1975] 2010; [1978] 2008); y la zona de guerra, relacionada con la sociedad de control (DELEUZE, 1992) y con la necropolítica (MBEMBE, 2018). Aún se observa que regulación del espacio, en el ámbito del combate a la pandemia, es diferenciada en relación con categorías de clase, sexo, género y raza.

Palabras clave: Discurso. Espacio. Disciplina. Necropolítica. Covid-19.

* Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5938-5505>. E-mail: luizfas@ufba.br.

1 ESPAÇOS DE SENTIDOS: O OBJETO DA AD

Pêcheux, em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (2008 [1983]), chama atenção para uma frase de Nietzsche, segundo a qual “todo fato já é uma interpretação” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 44). O que se tem vivenciado, desde o final de 2019 em diversas partes do mundo, e no Brasil de forma mais contundente, desde março de 2020, torna isso bastante tangível. O “real” da pandemia de Covid-19 não é acessível a partir de um soberano olhar neutro, objetivo, que a tudo devassa; o que verificamos são disputas de sentido em torno do “real”, disputas essas que se constituem no interior de uma tensão ideológica que tem sido a realidade nacional desde as eleições de 2014. “Mortadelas” e “coxinhas”, “petralhas” e “bolsominions”, “comunistas” e “fascistas” encontram-se agora atualizados sob a forma da disputa entre “quarenteners” e “cloroquiners” (TAVARES, 2020). De um lado, os que defendem o isolamento social irrestrito como forma de combate à pandemia; de outro, os que defendem o uso da cloroquina como tratamento à infecção por Covid-19 e o fim da quarentena como forma de não afetar a economia. De um lado, estão aqueles que vêm se opondo às políticas do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, na condução do país em meio ao acontecimento; de outro, aqueles que o apoiam, apesar de tudo – ou, talvez, por causa de tudo.

Se todo fato já é interpretação, cabe-nos observar que cada interpretação seria também um fato e, assim, estaríamos diante de fatos diferentes. Para uns, uma calamidade sem proporções na história recente, que põe em risco a vida de todos e explicita as fragilidades dos direitos sociais em todo o mundo; para outros – cito agora declarações do presidente (UOL, 2020) – “uma pequena crise” ou “fantasia” (10 de março de 2020), “histeria” (17 de março), “uma gripezinha” (20 de março) e até mesmo um... “E daí?” (28 de abril).

Estamos diante de um *acontecimento*, do “encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p.17), que potencializa, na linguagem, essa emergência de um mundo “não logicamente estável” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 43), essa evidência de que todo fato já é interpretação e que, por isso, demanda toda uma forma social de administração dos sentidos. É sobre isso que se debruça a Análise de discurso materialista (AD): esse ponto de articulação entre a história e o simbólico, entre ideologia e linguagem, o *discurso* como “efeito de sentido entre [interlocutores]” (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 39).

Interessam-nos, no presente trabalho, os sentidos produzidos acerca do espaço e de sua administração, durante a pandemia, em tensão com a memória discursiva. O geógrafo afro-brasileiro Milton Santos (2012 [1982]), ao atentar para a simbolização do espaço e, de certa forma, a espacialização dos símbolos, observa que “[a] paisagem, certo, não é muda, mas a percepção que temos dela está longe de abarcar o objeto em sua realidade” (SANTOS, 2012 [1982], p. 35). Disso decorre que o espaço seja objeto de discursos que o interpretam e significam, ou seja, que o espaço é ele mesmo discurso. Conforme De Certeau,

Um lugar é [...] uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (DE CERTEAU, 1998 [1980], p. 202)

Podemos dizer que o lugar estaria para a forma e para a função, como o espaço estaria para o sentido e para o funcionamento. A AD se constitui, de certa forma, como uma disciplina que tem por objeto o(s) *espaço(s) dos sentidos*. Uma série de seus conceitos basilares se apropria da metáfora do espaço como meio para sua conceptualização: interdiscurso, entremeio, formação discursiva etc. Em suma, conceitos-espaços e fronteiras que ajudam o analista de discurso a “situar” e a descrever os deslocamentos e delimitações dos sentidos¹.

O próprio emprego do termo “sentidos”, em detrimento de significação, explicita essa relação com a questão do movimento, da direcionalidade que o processo discursivo impõe à interpretação de textos. É essa movimentação que interessa ao analista de discurso, uma vez que se compreende que os enunciados produzem um efeito de significação (de sentido sedimentado) a partir de suas relações com as posições-sujeito. Em física mecânica, movimento é a variação de posição espacial de um objeto em relação a um referencial no decorrer do tempo; em AD, o efeito de sentido é produto da perspectiva de uma posição-sujeito na história.

Assim, o interdiscurso (PÊCHEUX, 2009 [1975]) é esse espaço não estratificado de circulação dos sentidos, em velocidade infinita – algo que podemos aproximar do plano de imanência de que tratam Deleuze e Guattari:

O movimento tomou tudo, e não há lugar nenhum para um sujeito e um objeto que não podem ser senão conceitos. O que está em movimento é o próprio horizonte [...] O que define o movimento infinito é uma ida e volta, porque ele não vai na direção de uma destinação sem já retornar sobre si. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 54)

É o interdiscurso, portanto, espaço da memória, onde os sentidos estão sempre-já-lá, sem autoria, sem referência, recuperados na atualização da produção discursiva. E por ser ele próprio horizonte, o interdiscurso como um todo não pode ser apreendido, mas apenas reconhecido, nos textos analisados, a partir do modo como nele se inscrevem as formações discursivas diversas. Maingueneau, por isso, define interdiscurso como “um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 20) pelo analista, de acordo com a hipótese de sua pesquisa, e operacionaliza seu conceito abstrato dividindo-o em três níveis: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo – que é o conjunto construído pelo analista para fins de análise, ou seja, aquilo que ele “seleciona” ou “recorta” do campo discursivo.

O interdiscurso é a base do princípio teórico-analítico de que o sentido sempre pode ser outro e, por isso, deve ser administrado, limitado, organizado. Assim, o “como” do sentido (linha em movimento) é apreendido como “o quê” (ponto em repouso, significado evidente e natural).

¹ Retomo aqui o título do artigo de Pêcheux, “Delimitações, inversões e deslocamentos” (PÊCHEUX, [1982] 1990).

Há uma força produzida pela ideologia para “normalizar” esse fluxo constante, que torna o “como” em “o quê”. E a ideologia geral, como teorizou Althusser (1996 [1970]), não possui exterior, assim como o interdiscurso, mas se particulariza em ideologias. Se não há um “fora” da ideologia, isso significa que ela não é tomada, pela AD, como ocultamento da verdade, mas como um processo de produção de evidências, que faz com que a interpretação de um fato seja tomada como o próprio fato.

O que a ideologia oculta é o próprio processo de interpretação necessário, que ela impõe ao sujeito. Sentido e sujeito emergem concomitantemente como efeito ideológico. Voltando à física mecânica, se os sentidos se deslocam em velocidade infinita no interdiscurso, a ideologia é a força da gravidade – invisível – que faz com que eles assentem (provisória, ou melhor: aparentemente) em determinada posição, sempre *relativa a*.

Essa composição de forças (velocidades infinitas e gravidade) produz sítios de significância, que funcionam como a matriz de sentidos – as formações discursivas, caracterizadas pelo modo como se inscrevem no interdiscurso. É a partir de sua entrada em uma formação discursiva que o sujeito pode atribuir sentido e produzir enunciados, dotados de sentido, exercendo a função-autor. Essa compreensão está na raiz dos dois esquecimentos de que nos fala Pêcheux ([1975] 2009): um deles diz respeito ao ocultamento da ideologia, produzindo a ilusão de que somos a origem de nosso dizer, quando remetemos sempre a sentidos preexistentes; o outro diz respeito ao ocultamento do simbólico, produzindo a ilusão de que há uma relação direta entre palavra, pensamento e mundo.

“Quarenteners” e “cloroquiners” são remetidos, assim, a duas formações discursivas diferentes, em relação polêmica, dentro de um espaço discursivo, a partir das quais são produzidos enunciados e sentidos em torno desse “real” da pandemia. Em cada uma delas, temos um fato, uma interpretação diferente para uma mesma realidade, inacessível diretamente.

Imaginemos uma situação alegórica: dois vizinhos, cada um em seu sítio (de significância), que brigam através da cerca que separa as propriedades na qual estão alojados, de onde adquirem sua identidade. A cerca é feita de estacas de madeira fina, ligadas por arame farpado – se pode ver mais ou menos o que existe do outro lado, mesmo que com distorções, promovendo aquilo que Maingueneau (2008) chama de *interincompreensão*; um elemento pode passar de um espaço ao outro; e, o mais importante, a cerca pode ser deslocada. A alegoria da cerca indica ainda um aspecto central na configuração das formações discursivas, o fato de elas serem definidas não tanto pelo seu interior, mas por suas fronteiras.

“Quarenteners” e “cloroquiners” caracterizam-se, portanto, pelo modo como vão delimitar essas fronteiras que os separam, pelo modo como se diferenciam um do outro. Consideramos como um dos muitos pontos de contato e separação a interpretação/fato da pandemia de Covid-19. De acordo com Pêcheux,

O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição [acrescentaríamos, de um fato] etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 146).

No curso da história recente, essa cerca mudou de lugar algumas vezes – nada substancial, nada que tornasse os dois sítios uma única comunidade, mas pequenos deslocamentos. Do “Não há motivo de pânico”, em 6 de março de 2020, a “O vírus está aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra. Não como moleque”, em 29 de março (VANNUCHI, 2020), a impressão que se tem é que “quarenteners” e “cloroquiners” passaram a compartilhar alguns centímetros de terra. Parece ter havido algum consenso quanto ao fato, ainda que não quanto ao modo de encará-lo. A interincompreensão e a identificação de uma formação discursiva na relação com a outra se estabelece por uma espécie de jogo de traduções: se para “quarenteners” há motivo para pânico, para “cloroquiners” não há; se para “quarenteners” o enfrentamento à pandemia se dá pela quarentena extensa e intensiva, para “cloroquiners” isso seria “enfrentar como um moleque o vírus”. Esse funcionamento indica o caráter vazado, aberto das fronteiras, ao mesmo tempo que a determinação ideológica dos sentidos a partir de posições-sujeito diferentes: aquilo que é visto de um lado como algo, é visto de outra maneira do outro.

No entanto, a partir do momento em que se produz: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?”, 28 de abril (VANNUCHI, 2020), é como se “quarenteners” e “cloroquiners” resolvessem transformar essa cerca de madeira e arame em um muro de pedra. Nada que não possa ser derrubado, nada que impeça completamente a visão, mas um muro de pedra.

Claro que essa alegoria é esquemática e não dá conta da complexidade do problema sobre o qual se dedica a AD, mas nos permite compreender um pouco do funcionamento discursivo. Enquanto havia a produção de enunciados polêmicos disputando sentido acerca do fato, havia uma configuração; a partir do momento em que se percebe que não se discute tanto o fato, mas valores em torno da vida e do dinheiro, a relação é transformada. Há dois sistemas-mundo em conflito, cujas matrizes ideológicas de significação divergem profundamente.

É na cadeia discursiva, longitudinalmente, que o analista constrói a representação das formações discursivas: o espaço é função no tempo. Esses sítios de significância são apenas representações conceituais que recobrem um momento, um tipo de interação, produzido a partir da hipótese de trabalho do analista – trata-se de “espaços”, de algo constituído de movimentações, na sua relação com o tempo; não de “lugares” estáveis, mas de “posições”, relativas e transitórias. Nessa análise, também a posição do analista é um elemento importante, por isso há a necessidade de um dispositivo teórico-metodológico que vise a dessubjetivação ao máximo da interpretação dos fatos (PÊCHEUX, 2019 [1969]) e não dos dados. Como observa Zoppi-Fontana,

[a] noção de fato permite desnaturalizar a relação com a realidade empírica, questionando a possibilidade de ter um acesso direto a dados “puros”, independentemente da abordagem teórica assumida. Trabalhar na análise com a noção de fato implica partir do pressuposto de que todo recorte do real se constitui já como uma leitura, realizada a partir de uma determinada matriz teórica. (ZOPPI-FONTANA, 1998, p. 40)

Essa alegoria dos sítios – esquemática como toda alegoria – nos permite traçar paralelos com aquilo que nos interessa aqui analisar: os sentidos do espaço, o modo como os enunciados, em tempos de pandemia, fizeram emergir significações e atribuições de

sentido naturalizadas – significações e sentidos que, podemos adiantar, são compartilhados por “quarenteners” e “cloroquiners”. Isso faz da pandemia um acontecimento discursivo, o encontro disruptivo de uma atualidade com uma memória discursiva (PÊCHEUX, 2008 [1983]), essa dos sentidos normalizados em torno do espaço – da casa, da rua, do aeroporto, do que privado e do público...

De certa forma podemos compreender esse acontecimento como uma *revolução*, uma vez que “concerne por diversas vias ao contato entre o visível e o invisível, entre o existente e o alhures, o não-realizado e o impossível, entre o presente e as diferentes modalidades por ausência” (PÊCHEUX, 1990 [1982], p. 8). Em suma, acontecimento que põe a descoberto esses deslocamentos e delimitações inerentes à linguagem, em sua relação com o histórico.

Quando falamos “revolução” falamos em transformação profunda, em deslocamento de um estado de coisas, mas principalmente falamos em algo que “revolve, agita, movimenta” o que está aparentemente sedimentado, estabilizado; algo que coloca em xeque o “mundo semanticamente normal” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 34) produzido por esse processo ideológico básico de que a AD tanto fala.

Devemos compreender, porém, que – aproveitando a física, como o fizemos antes – uma força que, aplicada a um objeto, pode fazer com que um objeto em repouso entre em movimento se depara com uma força diametralmente oposta, uma resistência. Há essa propriedade geral da matéria (a inércia), segundo a qual há uma tendência de não se alterar o estado de um objeto. Por isso, pudemos fazer a alegoria do muro anteriormente: esse movimento de reação parece tornar a relação entre as formações discursivas em pauta muito mais esquemáticas e com fronteiras muito mais nítidas.

Nesse jogo discursivo em que sentidos diversos entram em confronto, há uma tendência à conservação. Tem-se falado em “novo normal”, mas ele é muito mais normal (regularizado, sedimentado historicamente) do que novo (disruptivo, acontecimental). Em AD não se costuma falar em novo sentido ou sentido antigo, mas em sentido outro. E a ideia de que o normal é estável contraria a concepção vitalista de Canguilhem (2011 [1966]). De acordo com o autor, apenas a doença é verdadeiramente conservadora; o normal vital exige a mudança e a constante adaptação. Da mesma forma, Hardt e Negri (2001) defendem o conservadorismo do sistema capitalista de produção:

A história das formas capitalistas é sempre, necessariamente, uma história *reativa*: entregue a seus próprios expedientes, o capital nunca abandonaria um regime de lucro. Em outras palavras, o capitalismo só se submete a transformações sistêmicas quando é obrigado, e quando o regime atual se torna insustentável. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 289)

O que esse acontecimento da pandemia do novo coronavírus nos permite, através do movimento de revolução que impõe, é que nós possamos perceber aquilo que não está adequado, que assenta mal². Não é apenas o vírus, corpo estranho, que impõe um meio e uma realidade aos indivíduos; o vírus nos permite ver instâncias conservadoras outras que nos são impostas e que lutam para se manter.

² Os movimentos antirracistas que se disseminaram, nos Estados Unidos, a partir das últimas semanas de maio de 2020, após a morte de George Floyd por um policial do Minnesota, são um indicativo do modo como o acontecimento da pandemia potencializa um deslocamento, uma “revolução”.

Para tanto, observaremos como o espaço se configura a partir dos regimes de poder disciplinar e biopolítico, em peças publicitárias desenvolvidas pelo poder público, fazendo emergir uma determinada forma de organização política do público e do privado; em seguida, analisaremos o termômetro infravermelho, como um dos mecanismos da sociedade de controle, atrelado à necropolítica. Ao longo da análise, observa-se a manutenção de uma série de divisões e controles sociais diferentemente distribuídos, dentro do espectro raça/classe/nacionalidade, que se mobilizam a partir de duas imagens: a de “cenário de um drama” e a de “zona de guerra”.

2 SENTIDOS DO ESPAÇO: A CASA E A RUA, O PRIVADO E O PÚBLICO

Pêcheux afirma que existe uma necessidade universal – no sentido de geral, não no sentido de uma característica essencial do ser humano – de um “mundo semanticamente normal” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p.34). Trata-se daquele efeito ideológico de estabilização dos sentidos, normatizador por excelência, que nos faz pensar que tudo é como tem que ser, que todo sentido é o único sentido. Ele vai dizer ainda que

[...] essa necessidade universal de um “mundo semanticamente normal”, isto é, normatizado, começa com a relação de cada um com seu próprio corpo e seus arredores imediatos (e antes de tudo com a distribuição de bons e maus objetos, arcaicamente figurados pela disjunção entre alimento e excremento). (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 34)

Essa estabilização dos sentidos focaliza, inicialmente, repetimos, “o corpo e os arredores imediatos”, o corpo e o espaço que ele ocupa. Esse é também o ponto onde começa a sua desestabilização, no caso do acontecimento da pandemia de Covid-19. A facilidade e velocidade de contágio do vírus e os sintomas que desencadeia promovem uma série de discursos sobre o corpo e o espaço, pondo em xeque a “mundialização” e a dissolução das fronteiras políticas e econômicas a ela relativas, assim como a arraigada proclamação da “liberdade” e do “Estado mínimo”, que atravessa o discurso neoliberal.

O corpo e o espaço que ele ocupa são o alvo e o meio mobilizados tanto pelas estratégias de poder, como aponta Foucault (2010 [1975]; 2008 [1978]), quanto pelo processo capitalista de produção, como apontava Marx (2017 [1867]). De acordo com este autor, na economia industrial o trabalho, como potência corporificada no proletário, produzia, através da administração de seu tempo no interior da fábrica, mais-valia para o dono dos meios de produção. Nessa forma de produção, a relação tempo/espaço é extremamente esquadrihada por uma administração detalhista do empregador, de modo a extrair mais-trabalho e, conseqüentemente, mais-produto e mais-valia.

Essa análise marxista sobre a jornada de trabalho se aproxima da noção de regime disciplinar teorizada por Foucault (2010 [1975]), como aponta o geógrafo David Harvey (2013). Ele defende que toda a reflexão marxista sobre o trabalho interno à fábrica, a organização do tempo de jornada de trabalho e a utilização do corpo do trabalhador como meio de produção está em consonância com as reflexões de Foucault acerca da sociedade disciplinar. Diz esse que “[a] disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 2010 [1975], p. 137), seja pela criação de espaços cercados e vigiados, diferenciados de todos os outros, seja pelo que ele chama de quadriculamento:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças e fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quan[t]o corpos ou elementos há a repartir. [...] A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2010 [1975], p. 138)

Essa organização do espaço permite uma vigilância e um processo de normatização dos comportamentos dos indivíduos, a partir de uma rede descentralizada do poder. Todos ocupam seus lugares, todos são categorizados a partir de seus lugares e o poder não está em um lugar, mas em toda parte: na relação entre os indivíduos, na docilização dos corpos, na relação consigo através da governamentabilidade, compreendida aqui como “uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo” (FOUCAULT, [1982] 2010, p. 225).

A “norma” exerce aqui uma função determinante que vai organizar essas posições institucionais e atuar no processo de subjetivação. Os indivíduos são categorizados dentro de um *continuum* quantitativo, baseado em um modelo de normalidade, e sobre eles se gera uma série de registros. No entanto, a norma também vai servir ao controle dos fluxos dos indivíduos. Atrelado ao regime disciplinar, há o biopoder. Se o primeiro se dirige ao corpo individualizado, este último dirige-se ao corpo social, ao controle da população.

Pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador [biopoder], que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. (FOUCAULT, 2010 [1976], p. 212-213)

Se a norma, no âmbito do poder disciplinar, comporta-se como uma lei – do lado da moralidade e do discurso do direito –, no âmbito do poder regulamentador, comporta-se como outra lei – do lado da natureza e do discurso da biologia. Se, no poder disciplinar, importam sobretudo a fábrica, o quartel, a escola, a prisão e o hospital, no poder regulamentador a rua, as estradas e as fronteiras são focalizados. Se, no poder disciplinar, é a inscrição dos corpos no espaço que importa, no poder regulamentador é a distribuição de fluxos e variáveis que interessa.

As duas formas de poder são mobilizadas no tratamento de uma epidemia. Para tanto, observaremos o que Foucault fala sobre o tratamento da peste e da varíola, em *Segurança, território, população* (2008 [1978]).

Trata-se, inicialmente, de quadrilhar as regiões, as cidades no interior das quais existe a doença. Em 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirmou o “primeiro caso de coronavírus no Brasil”, “em São Paulo” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020a); em 5 de março, surgem oito casos confirmados em cidades de três estados (SANARMED, 2020); em 11 de março, já são oito estados com casos confirmados; em 19 de março, vinte estados e o distrito federal. Não basta, porém, observar o número de contagiados no interior dos estados, é preciso saber as cidades e, nas cidades, os bairros. O espaço vai sendo quadriculado de modo que se possam estabelecer medidas disciplinares. A partir disso, começa-se a indicar “às pessoas quando podem sair, como, a que horas, o que devem fazer em casa, que tipo de alimentação devem ter, proibindo-lhes este ou aquele tipo de contato” (FOUCAULT, [1978] 2008, p. 14).

Não é apenas a injunção à quarentena, também uma série de comportamentos são explicitados. Aquilo que seria de ordem privada, que não gerava anteriormente uma intervenção tão clara do Estado e da mídia, começa a ser visibilizado. Recebemos informações sobre os alimentos que fortalecem o sistema imunológico, sobre a maneira correta de lavar as mãos, sobre a forma como devemos nos comportar quando voltamos para casa após ir à rua, sobre como limpar a casa.

Na Figura 1, observa-se a presença desse poder individualizado, que se opera no corpo e na dimensão particular do indivíduo. No enunciado “Saiba como proteger você e sua família”, há um efeito de performatividade (INDURSKY, 1998) que implica uma posição-sujeito de poder e uma posição-sujeito subalternizada, ignorante acerca dos cuidados envolvidos na doença e que tem uma família. O caráter estatal da peça publicitária e a pessoalização da mensagem – “você”, “sua família” – indicam que a questão particular é de interesse e da ordem de gestão do estado, mas também que as questões do país também são de interesse e da ordem de gestão individual.



Figura 1 – Peça publicitária estatal: “Saiba como proteger você e sua família”

Fonte: <https://abc.org.br/noticias/ministerio-da-saude-lanca-campanha-de-prevencao-ao-coronavirus>. Acesso em: 31 maio 2020.

A família é o objeto do poder disciplinar e, como tal, deve obedecer a determinadas normas. Há uma regulamentação da casa, aliada a uma interdição da rua. O instrumento de coerção é baseado, não no poder da lei socializada, mas no poder do medo: a necessidade de “proteger” implica sujeitos desprotegidos. Com isso, a casa e a família – que eram “problema meu”, “minha vida”, “meu castelo”, “minha fortaleza” – deixam de ser algo da ordem particular, privada ou íntima. Na verdade, nunca foram, haja vista as lutas constantes em torno de tópicos que beiram a relação entre o público e o privado: a criminalização dos usuários de drogas, a legalização do aborto, a união civil homossexual, o uso de nomes sociais por pessoas transexuais. O que a revolução da pandemia produz é essa necessidade de trazer à tona aquilo que parecia sedimentado e estava “invisível” na superfície: a ausência de uma divisão entre público e privado, na esfera das estratégias do poder disciplinar.

Acessando o site indicado na peça publicitária da Figura 1, encontramos diversos *links* sob o título “O que você precisa saber”, como podemos observar na Figura 2. Esses *links*, distribuídos em caixas, oscilam entre a primeira e a segunda pessoas: “Como se proteger”, mas “Se eu ficar doente”, e encaminham o visitante do site para uma lista de recomendações que possuem um efeito performativo de ordens ou de sugestões, dependendo da formação discursiva em que se posiciona o *sujeito-leitor*.

Dentre esses enunciados destacamos alguns, como em “Evite abraços, beijos e apertos de mãos. Adote um comportamento amigável sem contato físico, mas sempre com um sorriso no rosto”; “Higienize com frequência o celular e os brinquedos das crianças”; “Evite circulação desnecessária nas ruas, estádios, teatros, shoppings, shows, cinemas e igrejas. Se puder, fique em casa” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020b).



Figura 2 – Interface do site do Ministério da Saúde: “Coronavírus: o que você precisa saber”

Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Os enunciados com efeito-performativo de ordem ou de sugestão não apenas se dirigem a cuidados imediatos com a saúde e a transmissão do vírus, mas ao modo como as pessoas se relacionam entre si. Além disso, ele apresenta, como pré-construído, isto é, como aquilo que “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p.151) algo que funciona como uma norma individual. Essa norma, porém, compreende apenas um segmento da população, que também se replicará na Figura 3 (cf. *infra*).

Além disso, verificamos em “Evite circulação desnecessária [...] Se puder, fique em casa” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020b) uma contraditória relação entre necessidade e possibilidade. Os lugares elencados se configuram, em sua maioria, como espaços de lazer: “estádios, teatros, shoppings, shows [em lugar de casas de espetáculo], cinemas e igrejas”, com exceção de “ruas”. Haveria a presença de um discurso-transverso,

efeito do interdiscurso, que atualiza aí uma polarização entre lazer e cultura como algo possível, mas não necessário, e trabalho como algo necessário. Ainda que fuja ao percurso realizado neste trabalho, é válido observar como o estado se mobilizou apenas no sentido de reabrir, dentre esses lugares elencados, apenas as igrejas, ainda que o índice de contágio pelo vírus não tivesse atingido níveis seguros, mas não os outros espaços de lazer.

Em relação às normas individuais que excluem grande parte da população, seria interessante analisar a Figura 3, por reforçar os elementos já presentes nos enunciados a que o site do Ministério da Saúde nos levou.

COVID-19 **Como aproveitar o isolamento para fortalecer os vínculos familiares**
CORONAVÍRUS

O novo coronavírus (Covid-19) provocou uma situação de emergência em alguns lugares, mudando o ritmo de vida habitual e influenciando o estado de espírito geral. Nesse cenário, é importante que as famílias estejam serenas, tomem as devidas precauções e se unam de forma leve e otimista. Pensando nisso, sugerimos algumas ideias para tirar grandes aprendizados desse momento desafiador.

Cuidado para não levar as emoções extremadas para dentro de casa!
Há uma enchente de informações de todos os tipos e isso pode gerar aflição e angústia nas pessoas. Por isso, siga apenas as informações e orientações oficiais disponíveis no site do Ministério da Saúde (MS) (<https://coronavirus.saude.gov.br/>).

Organize o seu tempo
É importante organizar bem os horários, considerando as demandas de trabalho e da família. Crie uma rotina de estudo e trabalho para todos, lembrando que esse tempo de reclusão não é férias. Para ser produtivo nas tarefas profissionais, separe um espaço reservado na casa, informe a todos os seus horários, estabeleça metas e registre o seu desempenho. Fique atento com atividades escolares das crianças.

Reserve um tempo para o casal
O casal em harmonia é um bem para toda a família, especialmente para os filhos. Aproveite o tempo para conversarem a sós, fazerem planos e projetos para a família.

Xô estresse!
Mantenha a rotina diária, evitando a ansiedade e angústia de não poder sair de casa. Envolve as crianças nas tarefas do lar e não deixe de praticar exercícios físicos em casa. Aproveite para organizar a bagunça, as fotografias, os armários, feiramentas. Uma ótima ideia pode ser retomar livros que estavam parados, cursos, metas, planejamento financeiro.

Façam atividades juntos!
Essa é uma grande oportunidade para deixar o celular de lado e usar a criatividade para fazer atividades com as crianças. Algumas ideias são pintar, cantar, dançar, brincar de mímica, desenvolver brincadeiras que gastem a energia das crianças, ler livros em voz alta, assistir bons filmes juntos, enfim, criar momentos de bom humor e diversão em família.

Cuide dos avós!
Fazer chamadas de vídeo com os vovós para acompanhá-los, cuidar, demonstrar carinho e matar a saudade, deve ser a medida mais apropriada para o momento. As novas tecnologias podem ser grandes aliadas nessa situação, mas cuide dos excessos!

DISQUE SAÚDE 136

SECRETARIA NACIONAL DA FAMÍLIA
SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA IDOSA
SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS
PÁTRIA AMADA BRASIL

Figura 3 – Peça publicitária estatal: “Como aproveitar o isolamento para fortalecer os vínculos familiares”

Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/ministerio-lanca-orientacoes-para-aproveitar-em-familia-o-tempo-de-isolamento>. Acesso em: 31 maio 2020.

Essa peça publicitária, assim como um dos enunciados do site, “Adote um comportamento amigável sem contato físico” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020b), se preocupa com o “bem-estar” nas relações interpessoais, no caso familiares. A administração do espaço/tempo é o elemento principal dessa disciplinarização da vida privada, da vida “dos outros”.

O coronavírus provocou uma situação de **emergência** em alguns lugares, mudando o **ritmo** de vida **habitual** e influenciando o estado de espírito geral. Nesse cenário, é importante que as famílias estejam serenas, tomem as devidas precauções e se unam de forma leve e otimista. Pensando nisso, sugerimos algumas ideias para tirar grandes aprendizados desse **momento** desafiador.

Organize o seu **tempo**.

Reserve um **tempo** para o casal.

Mantenha a **rotina diária**...

...criar **momentos** de bom humor e diversão em família.

Esse enunciado, como os outros aqui trazidos, indica uma “publicização da vida privada”, na maneira como o gerenciamento do tempo no espaço privado e nas relações íntimas tornam-se assunto público, merecendo o cuidado do estado. Nas sequências discursivas recortadas, não se apresenta nenhum indicativo desse espaço da intimidade da casa, mas sua ausência produz sentido. Primeiramente, não é falado “em casa”, “na sua residência” porque isso é dado como óbvio: talvez baste que o título da peça publicitária – “Como aproveitar o isolamento” – indique isso, ou que se fale em família, cuja casa seria o espaço privilegiado. No entanto, outros espaços – físicos ou imaginários – exteriores são evocados: “em alguns lugares” representa esse espaço quadriculado do desenvolvimento da pandemia, enquanto “cenário” representa o espaço transformado pela situação, espaço cênico, do drama – e, no caso, do *drama burguês*.

De acordo com Szondi (2004), o drama burguês apresenta personagens individualizados a partir de suas relações dentro da família e centra-se na experiência privada. A pandemia como cenário, que observamos ser de um drama burguês, compreende os problemas advindos para a ordem familiar das imposições externas de manutenção da unidade do espaço cênico: a casa. Szondi observa ainda que, no drama burguês, mesmo quando a esfera pública sobressai, importam sobretudo os efeitos de sua ação na esfera privada.

O desenvolvimento de ações nesse espaço, ou seja, do aproveitamento do tempo nele – e o tempo tem um papel crucial nas sociedades capitalistas, assim como a família – é reiterado de diversas maneiras: “momentos”, “rotina”, “ritmo”. Ele também é dividido: o tempo externo do “momento desafiador” e da “[mudança do] do ritmo de vida habitual” e o tempo interno, almejado, dos “momentos de bom humor” e do “tempo para o casal”.

Evidencia-se também em que espaço privado o poder busca atuar, qual é a casa/família que funciona aí como um pré-construído, ou seja, como um construto tratado como neutro, mas determinado sócio-historicamente. O desenho nos dá uma pista: a família branca com um casal heterossexual jovem, dois idosos e um casal de filhos, em que a menina veste rosa e o menino veste azul (o modelo da família burguesa do drama burguês). Por isso, há possibilidade de enunciar, como no site: “Higienize os brinquedos das crianças” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020b), ao invés de algo mais genérico, como “Higienize objetos de uso pessoal”, ou um enunciado modalizado, “Caso tenha crianças em casa, higienize seus brinquedos”.

Porque se volta ao espaço (casa onde habita, se relaciona a família normatizada) e não apenas ao lugar (*cf.* DE CERTEAU, *supra*), as “dicas” da peça publicitária concernem (1) ao tempo de trabalho – “esse tempo de reclusão não é férias” –, (2) ao casal, (3) à subsistência anímica – que também faz parte da construção dessa jornada de trabalho da sociedade capitalista –, (4) aos filhos e (5) aos avós.

Não se trata só de um *efeito-leitor* heterossexual jovem, mas de um *efeito-leitor* de classe média ou alta, para quem o isolamento pode funcionar como sinonímia contextual de casa e para quem o trabalho pode ser feito em casa (não é um operário, uma faxineira, um garçom, um porteiro que pode organizar sua rotina de trabalho em isolamento). É a essa classe média, onde se dá o consumo de bens culturais, com filhos e que exerce trabalhos ligados ao terceiro setor, que se voltam as campanhas. Por isso, a imagem do “cenário” remete ao drama burguês, recupera sentidos estabelecidos entre “quarenteners” e “cloroquiners”, mas não compreende toda a população.

O “Fique em casa” das campanhas sobre a pandemia é excludente, por vários motivos: primeiro, porque nem todos podem ficar em casa devido à natureza de seu trabalho; segundo, porque nem toda casa é sinônimo de isolamento; terceiro, porque nem todos têm casa. O “cenário” evocado na Figura 3, cenário que reportamos ao drama, é burguês, porque contempla os desdobramentos da pandemia apenas para determinado grupo social, adequado às normas vigentes na sociedade disciplinar.



Figura 4 – Campanha em redes sociais: “#Fiqueemcasa”

Fonte: <https://atarde.uol.com.br/saude/noticias/2123096-usuarios-de-mobilizam-e-movimento-fique-em-casa-ganha-forca-na-web>. Acesso em: 31 mai. 2020.

Nessa campanha da Figura 4, veiculada nas redes sociais, temos uma série de trabalhadores: uma aeromoça, um bombeiro, dois oficiais de polícia (um homem e uma mulher), um médico, uma enfermeira, um operário da construção civil e uma professora (!) – todos brancos, todos obedecendo a uma lógica de divisão do trabalho por gêneros na ordem heteronormativa, com exceção da policial. Invisibilizam-se as pessoas negras e as ocupações consideradas menos nobres, principalmente dos trabalhadores uberizados.

A “publicização do privado” é acompanhada de seu reverso, uma “privatização da questão pública”, como se vê nessa figura. A quarentena é tomada como uma opção pessoal, de foro íntimo, quando as relações de trabalho e, por conseguinte, as relações de classe são invisibilizadas na construção dessa responsabilidade civil de combate à disseminação da Covid-19. Se antes se apelava para uma questão pessoal, íntima – “Saiba como cuidar de você e da sua família” – agora se trata de cuidar do outro, daqueles que não podem ficar em casa, mas não de todo outro.

O espaço limitado da casa, focalizado pelo poder disciplinar, tem sua contraparte no espaço móvel da rua, focalizado pelo biopoder. Ao mesmo tempo que se observa onde há contágio, observa-se também por onde os portadores do vírus passaram. Naquela primeira notícia sobre um caso confirmado de Covid-19, em São Paulo, afirmava-se que “[a] SES/SP e SMS/SP estão realizando a identificação dos contatos no domicílio, hospital e voo” (MISTÉRIO DA SAÚDE, 2020a).

No biopoder, ou poder regulamentador, não se focaliza tanto a família, mas a população, buscando observar: “quantas pessoas pegaram [a doença], com que idade, com quais efeitos, qual a mortalidade, quais as lesões ou quais as sequelas, [...] quais os efeitos estatísticos sobre a população em geral” (FOUCAULT, 2008 [1978], p. 14). A importância das estatísticas encontra-se na esfera desse poder que visa os indivíduos enquanto membros da espécie, possibilitando a produção do “E daí?” (UOL, 2020) do Presidente da República, uma vez que ela promove o que Anders (*apud* GROS, 2018) chama de “desrealização”:

O tratamento de massa aniquila a *imaginação do semelhante* e destrói a sensibilidade para com o próximo, que estão na raiz da compaixão, do sentimento de humanidade. Os números são mudos, fechados em si mesmos, remetem-se a uma parte de cálculo puramente racional e frio em nós. (ANDERS *apud* GROS, 2018, p. 117)

O efeito do biopoder é lidar com a população como um todo, mantê-la em equilíbrio nos números de nascimento e morte; enfoca-se não o indivíduo, mas a espécie, a multidão – por isso a rua e o território, com suas fronteiras, são tão importantes. É necessário observar esses fluxos de grande número de pessoas como forma de controlar os processos biológicos.

Observemos aí a centralidade que o espaço ocupa tanto na disciplina, quanto no biopoder e o modo como ele adquire uma visibilidade especial em situações de epidemia. Em Salvador, algumas vezes por dia, circula um carro de som com a seguinte gravação:

Atenção! Vá pra casa. O coronavírus está causando mortes em todo o mundo. A única vacina é o isolamento. Vá pra casa, não fique na praça, nem na rua. Não coloque em risco a sua vida nem a da sua família. Fique em casa. Prefeitura e você contra o coronavírus. (recolhido pelo autor)

Mais uma vez encontramos a relação *casa-isolamento*, mas agora observamos também a dicotomização *casa X praça/rua/mundo* e *ir X ficar*. Não se trata mais de gerenciar o espaço privado da casa, mas de gerenciar o espaço público da rua e da praça. No entanto, há uma “privatização do público”, porque esse espaço afeta a vida individual e a família. Essa imbricação entre público e privado se torna ainda mais evidente pela última sentença da gravação: “Prefeitura e você contra o coronavírus”.

Não estamos mais diante do cenário do drama burguês, mas da zona de guerra, de combate. Essa zona de guerra, estabelecida pelo acionamento do medo como dispositivo, é compartilhada por compromissos advindos da “publicização do privado” e da “privatização do público”. Se por um lado há a disciplinarização da casa e da família, por outro há o controle, a regulamentação da rua e da praça, a partir de dois agentes. O *efeito-leitor* aqui não é o mesmo das campanhas do “fique em casa”, ela não se dirige àqueles que podem ficar em casa, como uma “escolha” – ela produz um efeito performativo de outra ordem. Se antes, “você pode ficar em casa”, agora, “você deve ficar em casa”.

3 ESPAÇOS E NÃO-LUGARES: CONTROLE E NECROPOLÍTICA

Os sentidos de espaço público e privado, da casa e da rua vão sendo evidenciados como espaços contínuos também. A rua afeta a casa, a casa afeta a rua; o Estado interfere na casa e a casa interfere no bem-estar público... Estamos não apenas sob o poder disciplinar e o biopoder, mas no funcionamento daquilo que Deleuze chama de “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992), porque, ainda que haja confinamento, há uma forma de controle contínuo que borra as barreiras, controle esse promovido pela comunicação constante e instantânea. “O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era a longa duração, infinita e descontínua” (DELEUZE, 1992, p. 228).

A rede social como espaço de transmissão acelerada de informações (falsas e verdadeiras), espaço de hibridização do público e do privado, do lazer e do trabalho é o símbolo dessa forma de poder, que se exerce 24 horas por dia, que promove lucro 24 horas por dia, que focaliza os corpos enquanto repositórios de atenção. Podemos ver nisso aquilo que Pasolini (2020 [1975]) aborda n’ “O artigo dos vagalumes”: a existência de um “novo poder, poder mais que totalitário porque violentamente totalizante” (PASOLINI, [1975] 2020, p.167), teorizado na ideia de financeirização da economia e do trabalho imaterial (LAZZARATO, 2013). De acordo com esse modelo, o trabalho interno à fábrica, cujos espaço e tempo são administrados e seccionados em partes, dá lugar ao trabalho externo, coletivizado, em que a circulação de fluxos de informação e o consumo são o próprio elemento que gera a produção da mais-valia.

Nesse contexto, a homogeneização da arquitetura dos aeroportos tem um papel de destaque. Como aponta Marc Augé (1994), os aeroportos funcionam como não-lugares, porque promovem uma disruptura nos limites aparentemente bem definidos das fronteiras nacionais e das relações territoriais. Trata-se de espaços que não se individualizam em si mesmos, mas que funcionam apenas como espaços de fluxo. Esse funcionamento de não-lugar se replica nos duplos virtuais das lojas e dos estabelecimentos, quando se dá *check-in* nas redes sociais ou quando tais lugares são marcados em fotos.

Da mesma maneira, nas guerras atuais, em que mísseis são lançados por satélite, há uma fronteira entre não-lugar e espaço habitado. Os combatentes não precisam sair de casa, operam tudo a partir de um não-lugar virtual para um outro não-lugar, a zona de guerra visualizada por tela, mas esses não-lugares virtuais são os espaços reais de vida de outras pessoas. Na zona de guerra contra o coronavírus, a maneira prescrita para se vencer a guerra é igualmente a permanência dos “soldados” em suas casas, no cenário do drama burguês; no entanto, pessoas vivem e ocupam esses espaços reais.

No aeroporto, também existem dois “foras”: um que é espaço, a cidade depois da alfândega e da polícia federal; outro que é igualmente não-lugar, o avião e sua “região internacional”. Na passagem de um para outro, temos o controle do fluxo: quem chega e quem sai, tomado como números, senhas, como apontado por Deleuze (1992).

A pandemia inseriu um novo instrumento, além das sofisticadas máquinas de raios-x, nessa passagem do não-lugar ao lugar do aeroporto: o termômetro infravermelho. Em estudo anterior (SILVA, 2015), analisamos o termômetro analógico e como ele era determinado e determinante da sociedade disciplinar em que foi criado. Trata-se de um instrumento de “interpretação” do corpo, que retira do corpo uma informação, para indicar procedimentos de “normalização” aplicados a ele. Esse instrumento tem uma relação direta com o espaço físico, isto é, precisa ser colocado em seu espaço vizinho e apresenta um visor que explicita um *continuum* que tem a normalidade como padrão (os 37° C).

O termômetro infravermelho, instrumento da sociedade de controle, mede a temperatura à distância, apresenta como resultado apenas um número (uma cifra) assim como o indivíduo medido é considerado; mais um número, além do número do passaporte, do cartão de crédito... Além disso, ele serve não tanto à normalização do corpo doente, mas à transformação dos seus fluxos – caso o termômetro indique que alguém está com febre, essa pessoa é deslocada de seu trajeto esperado.

No entanto, o que chama mais atenção no termômetro infravermelho que vem sendo utilizado é sua forma. Se o termômetro analógico mimetiza a régua, instrumento da lei e da medida do padrão de normalidade, o termômetro infravermelho mimetiza uma arma.

É significativo que grande parte das imagens de aeroportos em que estão sendo usados os termômetros infravermelhos apresentem pessoas negras ou não-brancas como alvo desses dispositivos³. Isso produz um paralelo com as batidas e *blitz* que vêm sendo

³ Apresentamos outros quatro exemplos (com a finalidade de não sermos exaustivos), nos quais se pode observar a recorrência de as fotos apresentadas em portais de notícias mostrarem pessoas racializadas sendo “alvejadas” pelo termômetro infravermelho digital em formato de arma.

1) TERMÔMETROS Digitais começam a ser usados em Aeroporto Senador Nilo Coelho. *GI*, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/2020/03/23/termometros-digitais-comecam-a-ser-usados-em-passageiros-no-aeroporto-senador-nilo-coelho.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

responsáveis, em parte, pelo genocídio do povo negro, a que Abdias Nascimento (2016) chamava atenção desde a década de 1970, e com as cenas de coerção dos países do Norte global contra a imigração de africanos e árabes, alvos também da guerra *high-tech*.



Figura 5 – Termômetro infravermelho em uso

Fonte: <https://www.atribunarij.com.br/portos-adotam-medidas-preventivas-contracoronavirus/>. Acesso em: 2 jun. 2020.



Figura 6 – Termômetro infravermelho em uso (2)

Fonte: <http://www.saude.al.gov.br/2020/03/20/sesau-mantem-acoes-de-monitoramento-no-aeroporto-e-terminal-rodoviario/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

- 2) USO de termômetro infravermelho enfrenta resistência na Grande Florianópolis. *NSC Total*, 5 set. 2020. Disponível em: <https://www.nscotal.com.br/colunistas/renato-igor/uso-de-termometro-infravermelho-enfrenta-resistencia-na-grande-florianopolis>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- 3) NOTÍCIA falsa: o laser infravermelho do termômetro faz mal! *UFRGS*, 3 set. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-noticia-falsa-o-laser-infravermelho-do-termometro-faz-mal/>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- 4) MEDIR a temperatura no pulso não adianta, diz especialista que explica o porquê. *Vix*, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://www.vix.com/pt/saude/593656/medir-a-temperatura-no-pulso-nao-adianta-diz-especialista-que-explica-o-porque>. Acesso em: 20 nov. 2021.

O pensador camaronês Achille Mbembe (2018) cunhou o conceito de *necropolítica* para dar conta dessa outra face do biopoder, aquela que não visa à conservação da vida da espécie, mas que fragmenta o espaço, proíbe o acesso a certas zonas e organiza o poder assassino do Estado que tem como regra o “estado de exceção”, isto é, a guerra continuada. Há uma zona de guerra simbólica ou concreta, estatizada nas forças militares e na militarização da polícia, que se manifesta na inversão do aforismo de Clausewitz proposta por Foucault: “a política é guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, [1976] 2010). A necropolítica compreende essa polarização da sociedade e constrói a figura de inimigos: não só a Covid-19, mas uma parcela da população, a que nem “quarenteners” nem “cloroquiners” dão atenção.

Estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, contínua e permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém. (FOUCAULT, 2010 [1976], p. 43)

O espaço é a matéria-prima também do poder necropolítico, que se produz através da “dinâmica de fragmentação territorial” (MBEMBE, 2018, p. 43), através de táticas de sítio. Da mesma maneira como, no aeroporto, a arma-termômetro controla a entrada de possíveis agentes infectados pelo coronavírus, as armas policiais nas *blitz* controlam o fluxo de moradores das periferias das cidades para/nas regiões mais valorizadas.

Como espaços sitiados, as periferias das cidades são esses espaços desqualificados para o poder disciplinar, onde as casas não significam isolamento e as famílias não replicam a norma do drama burguês, que observamos anteriormente. São a zona de guerra em tempos de paz, onde vive a maior parte da população não-branca e negra do país, em virtude das consequências do racismo estrutural e dos mecanismos de manutenção do regime colonial-escravocrata (ALMEIDA, 2018).

A arma de fogo e a correlata arma-termômetro aliam-se, nesse projeto necropolítico, à precariedade dos serviços públicos de saúde, transporte e educação, bem como de moradia, que aumenta consideravelmente a relação casa/habitantes em comparação com outras regiões da cidade.

Enquanto “cloroquiners” e “quarenteners” se ocupam da casa e da rua, dentro do espaço do drama burguês e combatem o vírus de casa, grande parte da população está na zona de guerra, ocupando um outro “não-lugar” – a fronteira entre o direito de viver pretensamente universal e o abandono à morte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, foi possível observar como os regimes de poder e suas correspondentes formas de produção de sentidos do espaço configuram dois modelos – o do cenário do drama burguês e o da zona de guerra –, um dos quais voltado à preservação dos fluxos biológicos e à manutenção da vida, o outro voltado ao arbítrio institucionalizado sobre as vidas que valeriam menos e o direito assassino do Estado.

O geógrafo Milton Santos nos chama atenção para o fato de que “o espaço [é] utilizado [...] como veículo do capital e instrumento da desigualdade social, mas [que] uma função diametralmente oposta poderá ser-lhe encontrada” e que acredita “ser impossível chegar a uma sociedade mais igualitária sem reformular a organização do seu espaço” (SANTOS, 2012 [1982], p. 74).

O acontecimento da pandemia promove o encontro entre essa atualidade – das organizações diferenciais do espaço, com uma memória discursiva que valoriza uma norma heterossexual-burguesa e ao mesmo tempo mantém as disparidades inerentes à colonialidade. Como também aponta Santos, “a estrutura do espaço é a instância social de mais lenta metamorfose e transformação” (SANTOS, 2012 [1982], p. 75). No entanto, se o espaço se encontra, como vimos, entre a história e a atualidade, se ele é produzido, é passível de transformação.

Compreender se a pandemia de Covid-19 se tornará revolução, no sentido de uma transformação profunda desses espaços, só será possível futuramente; afinal, como vimos, há a força da inércia, de preservação de um estado de coisas. Por outro lado, podemos observar que há “revolução” dos sentidos do espaço, que possibilita uma compreensão das desigualdades de classe que se sobrepõem ao caráter “biologicamente” democrático da doença – primeiro passo em direção ao desejo de transformação, como os eventos antirracistas desencadeados a partir de maio de 2020 nos mostram.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Trad. Maria Thereza R. C. Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1966] 2011.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim F. Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, [1980] 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, [1975] 2010.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermantina A. P. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1976] 2010.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2008.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio A. Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, [1982] 2010.
- GROS, F. *Desobedecer*. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Trad. Berilo Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARVEY, D. *Para entender O Capital*, livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 189-200.
- LAZZARATO, M. O ciclo da produção imaterial. In: LAZZARATO, M. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Trad. Monica J. Cesar. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013. p. 64-73.

- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARX, K. *O Capital – Livro I: O processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, [1867] 2017.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Brasil confirma primeiro caso da doença*. 26 fev. 2020. [2020a]. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 31 maio 2020.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Sobre a doença*. [2020b]. Disponível em: <https://bityli.com/c7g9z>. Acesso em: 2 jun. 2020.
- NASCIMENTO, A. *O genocídio do povo negro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- PASOLINI, P. P. O artigo dos vaga-lumes. In: PASOLINI, P. P. *Escritos corsários*. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Ed. 34, [1975] 2020, p. 162-169.
- PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. Trad. Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, [1969] 2019.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2009.
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p.7-24, [1982] 1990.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, [1983] 2008.
- SANARMED. *Linha do tempo do coronavírus*. [2020]. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 31 maio 2020.
- SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, [1982] 2012.
- SILVA, L. F. A. *Cartografias da normalização: discursos da heterossexualidade masculina*. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SZONDI, P. *Teoria do drama burguês*. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- TAVARES, J. Guerra entre “cloroquiners” e “quarenteners” reinventa polarização na pandemia. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, ano 100, n. 33.250, p. A6, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/guerra-entre-cloroquiners-e-quarenteners-reinvent-polarizacao-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- VANNUCHI, C. A pandemia de Covid-19 segundo Bolsonaro: da “gripezinha” ao “e daí?” *UOL Notícias*, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/camilo-vannuchi/2020/04/30/a-pandemia-de-covid-19-segundo-bolsonaro-da-gripezinha-ao-e-dai.htm>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. Cidade e discurso: paradoxos do real, do imaginário, do virtual. *Rua*, Campinas, n. 4, p. 39-54, 1998.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220103-9820>

Recebido em: 04/06/2020 | Aprovado em: 23/11/2021

NÃO TEM CABIMENTO: A NEGAÇÃO NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE SUJEITOS GORDOS

It does not Fit: The Negation in the Process of Subjectivation of Overweight Subjects e | *No tiene cabida: la negación en el proceso de subjectividad de sujetos gordos*

Virginia Lucena Caetano*

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Departamento de Letras, Pelotas, RS, Brasil

Luciana Iost Vinhas**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso pècheuxtiana, este estudo busca compreender os efeitos de sentido que emergem do excesso de operações discursivas de negação nos relatos de sujeitos gordos. A partir da análise, propõe a possibilidade de tal excesso apontar para um processo de resistência no discurso desses sujeitos. O sujeito gordo, interpelado pela Formação Discursiva (FD) dominante, não consegue uma identificação com as evidências que a FD produz: seu corpo se impõe como uma barreira para o processo de identificação. O sujeito, contudo, também não encontra possibilidade de identificação fora da FD dominante. Percebe-se, então, que o processo de subjetivação do sujeito gordo é atravessado por uma negação: o sujeito é aquilo que ele não é. Em outras palavras, o sujeito gordo precisa se subjetivar pelo avesso da evidência. Esse processo se lineariza em seu discurso por meio do uso excessivo da negação.

Palavras-chave: Discurso. Corpo. Subjetividade. Gordo. Resistência.

Abstract: Based on the theoretical and methodological assumptions from Pêcheux's Discourse Analysis, this study aims to comprehend the sense effects that emerge from excessive discursive operations of negation in narratives mobilized by overweight subjects. From the analysis, the article proposes a possibility where that excess is related to a resistance process in the discourse of those subjects. The overweight subject, interpellated by the dominant Discursive Formation (DF), cannot establish an identification with the evidences that the DF produces: the body imposes itself as a barrier to the process of identification. However, the subject does not find a possibility of identification outside the dominant DF. The process of subjectivation of the overweight subject is crossed by a negation: the subject is what he/she is not. In other words, the overweight subject needs to be subjectified by the opposite of the evidence. This process is linearized in his/her discourse through excessive negation uses.

Keywords: Discourse. Body. Subjectivity. Overweight. Resistance.

* Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Orcid: 0000-0001-5513-0601. E-mail: vicaetano24@gmail.com

** Professora adjunta de Língua Portuguesa no Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas (DECLAVE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Orcid: 0000-0003-1026-2277. E-mail: luciana.vinhas@ufrgs.br

Resumen: En base a los presupuestos teórico-metodológicos del Análisis de Discurso pècheuxtiana, ese estudio busca comprender los efectos de sentido que emergen del exceso de operaciones discursivas de negación en relatos de sujetos gordos. Desde el análisis, se propone la posibilidad del exceso señalar hacia un proceso de resistencia en el discurso de esos sujetos. El sujeto gordo, interpelado por la Formación Discursiva (FD) dominante, no logra identificación con las evidencias que la FD produce: su cuerpo se impone como barrera para el proceso de identificación. El sujeto, sin embargo, también no encuentra posibilidad de identificación fuera de la FD dominante. Así se percibe que el proceso de subjetivación del sujeto gordo es atravesado por una negación: el sujeto es lo que no es. Es decir, el sujeto gordo necesita subjetivarse por el revés de la evidencia. Ese proceso se hace lineal en su discurso por medio de utilización demasiada de la negación.

Palabras-clave: Discurso. Cuerpo. Subjetividad. Gordo. Resistencia.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nunca fomos expostos a tantas imagens de corpos e nunca falamos tanto sobre corpos como na sociedade atual. Em quase todas as esferas da atuação humana, o corpo assume um lugar de destaque, configurando-se como um dos principais espaços simbólicos na construção dos modos de subjetividade e desempenhando o papel principal nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo. Porém, alcançar uma relação harmoniosa com nossos corpos é da ordem do impossível.

Passamos, atualmente, por um período de valorização da imagem corporal; nesse contexto, a busca por um ideal de “corpo perfeito” se tornou uma grande preocupação para os sujeitos. A imagem corporal assume uma relevância tão grande nas relações sociais que pode se configurar como um fator de discriminação e exclusão social no caso de o sujeito estar fora do padrão corporal imposto socialmente. As representações de beleza e saúde veiculadas pela mídia e pelas redes sociais alimentam os estereótipos de corpo perfeito e impõem configurações corporais, muitas vezes inalcançáveis.

O corpo gordo, nesse cenário, é marginalizado e estigmatizado. Ao valorizar a magreza, a sociedade transforma a gordura em um símbolo de derrota moral e o sujeito gordo passa a ser visto como negligente, preguiçoso, aquele que não tem capacidade de transformar-se numa versão melhor de si mesmo, características extremamente condenáveis dentro das exigências do estilo de vida atual. Frente à norma social, o corpo gordo passa a ser um corpo desviante, indesejável e, por vezes, desumanizado.

A obesidade, hoje, de acordo com Vigarello (2012, p. 318), é caracterizada por um fenômeno inédito: sua situação de epidemia. O obeso passou a ser visto como um doente social, um indivíduo incômodo aos olhos atuais. Para o autor, a identificação cada vez maior dos sujeitos com seus corpos “acentua, no caso do obeso, uma insuperável dilaceração íntima: o sujeito passa a sentir-se traído pelo seu próprio corpo, mas é nele que encontra a expressão de sua subjetividade”; assim, a relação sujeito/corpo passa a ser mais conflituosa, pois negar o próprio corpo seria negar a si mesmo.

Nessa perspectiva, Le Breton (2012) desenvolve a teoria da promoção do corpo a *alter ego*: o corpo passa a desempenhar o papel principal na relação do sujeito com o mundo, é transmutado em substituto do sujeito. Segundo ele, “busca-se uma sociabilidade ausente, abrindo em si uma espécie de espaço dialógico que assimila o corpo à posseção

de um objeto familiar, ou o alça à posição de parceiro” (LE BRETON, 2012, p. 249). Este corpo dissociado torna-se, no imaginário atual, o meio pelo qual é possível transformar o sujeito imaterial. O corpo passa a ser cuidado, mimado, explorado como território a conquistar, objeto de todas as atenções e investimentos. Cuidar bem do corpo passa a ser sinônimo de cuidar bem de si. Podemos observar, assim, o esgarçamento dos limites da relação entre os sujeitos e seus corpos, já que, a partir do corpo, o sujeito obtém benefícios narcísicos e sociais. A relação com o corpo é atravessada por imaginários de felicidade, beleza e saúde, responsáveis por nutrir a obsessão atual pela “forma corporal perfeita”.

As relações que os sujeitos estabelecem com seus corpos, contudo, não são estritamente individuais e, sim, mediadas por uma série de discursos que circulam socialmente sobre o corpo. A mídia, nesse contexto, assume um papel extremamente relevante, pois tem o poder de selecionar quais discursos serão mais difundidos; dessa forma, “manipula” os imaginários sobre o corpo que serão assumidos como “verdades” na sociedade.

Das revistas de moda aos perfis *fitness* nas redes sociais, há um grande investimento em chamar a atenção das pessoas para tudo o que envolve o corpo. Nos últimos tempos, cresceu consideravelmente o número de programas de televisão que tratam de questões relativas à saúde e ao bem-estar físico. Em geral, nesses programas, médicos, nutricionistas, psicólogos, especialistas em preparação física, dentre outros profissionais do campo da saúde são chamados para explicar determinados fenômenos que envolvem o corpo: dar dicas de o que comer, alertar para hábitos nocivos à saúde física e mental, divulgar novas pesquisas e descobertas do universo científico, de maneira acessível a todos os públicos.

Além disso, há no mercado uma série de produtos, receitas e procedimentos que prometem ajudar a modificar o corpo para alcançar o padrão desejado. Desde intervenções cirúrgicas que utilizam a biotecnologia para alterar a forma corporal e atender aos interesses do mercado, passando por diferentes propostas de atividades físicas que prometem eliminar peso e modelar o corpo em pouco tempo, até serviços de acompanhamento nutricional de *coachings* sem formação profissional adequada, que vendem métodos restritivos de alimentação e asseguram resultados rápidos e efetivos.

A reflexão sobre os processos de mercantilização da relação dos sujeitos com seus corpos na formação social capitalista nos leva a perguntar: quais os efeitos da “ditadura do corpo perfeito” no processo de subjetivação de sujeitos cujos corpos estão à margem desse padrão, como os sujeitos gordos? Para compreender essas relações, elegemos como objeto de estudo um conjunto de relatos do projeto *Não tem Cabimento*, desenvolvido por uma blogueira que se autodesigna Mulher Gorda, no qual são reunidos, em um perfil da rede social Tumblr, depoimentos de sujeitos que relatam situações de gordofobia pelas quais passaram durante a vida. Os textos que contêm esses depoimentos foram publicados no Tumblr do referido projeto de forma anônima. Cada um dos relatos recebe como título *Não tem cabimento*, seguido de uma *hashtag* com o número do relato referente à sequência em que ele é publicado no blog.

Cabe atentar para o nome dado ao projeto: “Não tem cabimento”. Ao mesmo tempo que a expressão *não ter cabimento* é utilizada, popularmente, para fazer referência a situações nas quais algo foge ao eticamente esperado ou convencionado popularmente

como “correto”, também nos convida a pensar sobre a forma como a sociedade se organiza política e estruturalmente. Em outras palavras, o nome do projeto convida a fazer o seguinte questionamento: o que ou quem “cabe” numa sociedade organizada em torno de um padrão inatingível?

Para refletir acerca dessas questões, nos ancoramos teoricamente na Análise de Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux, teoria que articula saberes advindos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise, permitindo-nos, assim, considerar, pelo viés do discurso, a subjetividade tanto em sua constituição individual – considerando a subjetividade determinada pelo inconsciente – quanto no plano social – observando a forma como o histórico e o político afetam as imagens que o sujeito produz de si e do outro.

2 DISCURSO, CORPO E RESISTÊNCIA

Em um texto de retificação publicado em 1978, Pêcheux (2014b) passa a repensar a questão do assujeitamento ideológico, levando em consideração a contradição. Nessas reflexões, o autor considera que não há, apenas, reprodução e aceitação das evidências produzidas pela ideologia dominante. Para o autor, há algo da ideologia dominante que, na luta de classes, é desestabilizado/transformado pela ideologia dominada. A partir dessas reflexões, Pêcheux (2014b [1978], p. 281) postula:

- não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.
- ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo”.

Assim, articulam-se as duas ordens: da ideologia e do Inconsciente. Pêcheux (2015a [1984], p. 16) ressalta que as duas ordens não se confundem; contudo, a ideologia não pode ser pensada sem referência ao registro do inconsciente. Por um lado, “o lapso, o ato falho, etc. constituem, enquanto quebras e fragmentos de rituais, as matérias-primas da luta ideológica das classes dominadas”; por outro lado, “o círculo-ritual da interpelação ideológica é a matéria prima da dominação ideológica”. Desse modo, a ideologia dominante trabalha, incessantemente, para reforçar seus pontos de fragilidade, que emergem nas falhas do ritual de interpelação nas quais se instaura a resistência.

É possível perceber que, nessa perspectiva, o sujeito é um elemento fundamental na instauração da resistência. Ele é pensado como efeito da interpelação ideológica e ocupa, sempre, um lugar em relação à formação social em que está inserido e uma posição em relação à FD que o interpela. Como nem a FD nem a maneira como o sujeito se relaciona com ela são homogêneas, Pêcheux (2014a [1975]) instaura três modalidades discursivas do funcionamento subjetivo: identificação, contraidentificação e desidentificação.

A primeira modalidade, a identificação, caracteriza um processo no qual haveria uma relação especular, de coincidência entre o Sujeito universal e o sujeito da enunciação. Pêcheux caracteriza essa modalidade como o discurso do bom sujeito. Beck e Esteves

(2012, p. 141) atentam para o fato de que a sobreposição sujeito/Sujeito permitiria uma “identificação plena do sujeito (autônomo), que funcionaria sozinho, sem policiamento contínuo e sem qualquer dúvida sobre a posição assumida no âmbito de uma formação ideológica”. Teríamos, nesse sentido, o efeito do “livre assujeitamento”, que produz a ilusão de que o “indivíduo interpelado em sujeito se assujeita livremente ao Sujeito e ‘caminha sozinho’, conforme a expressão de Althusser, reconhecendo o estado de coisas existente” (PÊCHEUX, 2015a [1984], p. 08).

É preciso considerar, contudo, que Pêcheux, no desenvolvimento de sua teorização, observa que essa forma de compreender o funcionamento do mecanismo de interpelação-assujeitamento apontaria para o “retorno idealista de um primado da teoria sobre a prática” (PÊCHEUX, 2014c [1978], p. 276). O autor propõe pensar, então, que essa “identificação plena” acarretaria um “efeito sujeito-ego-pleno, sem lugar para a instância do inconsciente”, e, portanto, sem lugar para a falha, para o equívoco, para a contradição, o que é objeto de sua crítica, pois a resistência é própria de todo o processo de interpelação ideológica, não existindo ritual sem falhas.

Com essa consideração, o processo de identificação do sujeito com a forma-sujeito da FD que o interpela nunca se dá de maneira integral. Isso abre espaço para a segunda modalidade, a contraidentificação. Nesse processo, o sujeito questiona as evidências produzidas pela FD que o interpela. Não há, portanto, uma plena identificação do sujeito com a forma-sujeito que regula a FD. Pêcheux caracteriza esse processo como o discurso do mau sujeito, uma vez que ele passa a questionar os sentidos que até então eram evidentes. Embora o processo em questão instaure a resistência no processo de interpelação, ele ainda ocorre no interior da FD, fazendo trabalhar a sua heterogeneidade.

Sobre essa modalidade de subjetivação, Beck e Esteves (2012, p. 149) apontam que o que está em jogo não é “uma discordância incompleta, mas um ligeiro deslocamento discursivo em relação ao discurso reproduzido na memória da FD dominante”. Esse movimento não chega, portanto, a efetuar um rompimento com a forma-sujeito da FD, “mas engendra espaços não dominantes no âmbito dessa mesma FD, imbricada a outras”. O sujeito, ao se contraidentificar, rejeita saberes da FD, mas não é capaz de irromper para além das evidências da ideologia que o interpela.

Por fim, a terceira modalidade, a desidentificação, ocorre quando o sujeito rompe com a FD em que estava inscrito e com os saberes que ela produz. Pêcheux (2015b [1985]) destaca, contudo, que não se trata de uma dessubjetivação do sujeito, pois esse processo seria impossível, o que ocorre é uma redefinição da forma-sujeito dominante, uma vez que o sujeito “desidentifica-se de uma formação discursiva e sua forma-sujeito para deslocar sua identificação para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito” (INDURSKY, 2011, p. 85).

É através dessas três modalidades de tomada de posição propostas por Pêcheux que o sujeito do discurso reproduz/transforma as relações de produção e os saberes vinculados a elas, e essa transformação só é possível porque a contradição é constitutiva do processo de identificação e do funcionamento da FD. Assim, de acordo com De Nardi e Nascimento (2016, p. 88), o assujeitamento ideológico, por ser da ordem do político e do simbólico, é sempre marcado pela resistência, “não como resposta à sujeição mas como elemento fundante do processo”. Porque há falha no ritual e contradição da ordem da ideologia que podemos “falar em resistência e em dominação, tomando-as como contemporâneas no sentido de que coexistem sem, no entanto, se confundir”.

Ao tratar dos deslocamentos no discurso revolucionário, Pêcheux (1990 [1982], p. 17) postula que:

As resistências: não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo; falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...

A partir da citação de Pêcheux, podemos refletir sobre a relação entre língua e ideologia. Se a materialidade por excelência do discurso é a língua, é na língua, principalmente, que podemos observar as marcas da resistência. Observando os relatos do projeto *Não tem Cabimento*, conseguimos identificar uma série de elementos linguísticos utilizados pelos sujeitos para falar de si e da sua relação com seu corpo, que podemos considerar como marcas, na língua, do funcionamento da resistência no processo de subjetivação dos sujeitos gordos. Uma dessas marcas é a negação, da qual trataremos a partir de agora.

De acordo com Indursky (2013, p. 261 [grifo da autora]), a negação “é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de *outro* discurso”, podendo, assim, indicar a existência de diversas operações discursivas. A autora aponta que, quando um sujeito produz um discurso, a partir do lugar discursivo que assume, o faz por uma predicação afirmativa, identificando seu dizer com os saberes da FD que o afeta. Quando ocorre uma predicação negativa, a autora propõe que essa operação discursiva seja classificada em três categorias: negação externa, negação interna e negação mista.

A negação externa é aquela que incide sobre um discurso que provém de uma formação discursiva antagônica. Essa operação apresenta duas características principais: a marca de negação é explícita e o discurso do outro é implícito. É estabelecida, então, uma fronteira entre o discurso do sujeito e o discurso do outro. Como o discurso do outro não pode ser dito pelo sujeito, permanece recalcado em seu interdiscurso específico; o funcionamento dessa modalidade negativa transforma esse discurso outro em seu contrário e o sujeito, assim, o incorpora em seu discurso.

A negação interna, por sua vez, assim como a externa, revela a presença de um discurso-outro; contudo, não estabelece fronteiras ideológicas, pois incide sob um discurso que provém da mesma FD que a internaliza, ou seja, não opõe FDs antagônicas como na modalidade anterior, mas “diferentes posicionamentos subjetivos no interior de um mesmo quadro ideológico” (INDURSKY, 2013, p. 281).

Por fim, a negação mista mobiliza as duas operações anteriores, incidindo, ao mesmo tempo, sobre discursos inscritos em diferentes domínios do saber. Isto é, dá-se, nessa operação, a confluência entre uma relação de antagonismo e uma relação de contradição; em um mesmo enunciado discursivo, o sujeito refuta uma evidência de outra FD e contrapõe-se a uma evidência da FD que o interpela.

Tais operações, de acordo com Indursky (2013), se materializam linguisticamente através de vários marcadores, nomeados pela autora como marcadores de negação. Esses marcadores podem ser de diferentes classes gramaticais: advérbios como *não*; prefixos de negação como *in-*, *des-*; pronomes indefinidos como *jamais*, *ninguém*; entre outras formas diversas.

Em nosso *corpus*, foram encontrados diversos marcadores de negação; contudo, para fins de análise, recortamos apenas as sequências nas quais aparecem os advérbios *não* e *nem*. Selecionamos este marcador considerando, a partir da proposta de Ernst (2009), o efeito de palavras, expressões e proposições que aparecem em excesso no *corpus*. Com base nisso, trazemos a análise de algumas sequências discursivas de referência retiradas de depoimentos do projeto Não Tem Cabimento.

(SDR01) *Minha única fase de não gorda foi na infância, era tão magra que chegavam a contar minhas costelas. O tempo passou e com isso o terror de sofrer preconceito todos os dias, não precisa ser comentado, apenas o olhar de algumas pessoas denuncia a repulsa.*

A SDR01 é o parágrafo que dá início a um dos relatos. Podemos observar que o sujeito começa seu depoimento recuperando uma memória sobre seu corpo e designa uma fase da sua vida, quando seu corpo era magro, como fase de não gorda. É importante atentarmos para essa escolha de designação. A expressão não gorda está, nesse contexto, funcionando como substituta de magra; contudo, os efeitos de sentido produzidos pelas duas expressões são diferentes. Ao usar a designação não gorda, o sujeito divide sua vida, sua trajetória, em duas fases: antes e depois de tornar-se gorda. Ambas as fases têm como referência principal a gordura, seja pela ausência ou pela presença. A gordura está de tal forma inscrita em sua subjetividade que o rompimento com o próprio significante parece ser um processo traumático.

Em seguida, ao relatar a fase de sua vida em que era magra, o sujeito apela ao excesso, através do uso do intensificador *tão* e da expressão *contar as costelas*, comumente utilizada de forma pejorativa para se referir a pessoas consideradas “magras demais” para o padrão corporal da sociedade contemporânea. Podemos perceber, na sequência, que o sujeito é interpelado pela FD que denominamos como Formação Discursiva do corpo perfeito (FD1), que impõe um padrão corporal rígido, condenando e marginalizando qualquer formato corporal que não obedeça ao estabelecido, seja pela presença da *tão* condenada gordura, quanto pela magreza quando considerada excessiva.

Para compreender o funcionamento da FD1, é preciso considerar que o corpo, na formação social capitalista, é tomado como um objeto a ser moldado pelo sujeito que é interpelado a sentir-se sempre insatisfeito com sua forma corporal e estar sempre em busca de alcançar um ideal imaginário de corpo perfeito. A partir dessa FD são colocados em circulação sentidos que alimentam o processo de mercantilização da relação dos sujeitos com seus corpos. Os sujeitos interpelados por essa FD estão em constante conflito com sua imagem corporal. Pelo fato de o ideal de corpo perfeito ter sido concebido justamente para ser inatingível, mobilizando, assim, toda uma indústria de produtos e serviços de cuidados corporais, o sujeito jamais consegue sentir-se satisfeito com seu corpo. No caso do sujeito gordo, a angústia em relação ao corpo se acentua, uma vez que sua forma corporal está à margem extrema da imagem idealizada. No processo de disputa pelos sentidos, podemos considerar a FD1 como a FD dominante, uma vez que ela coloca em circulação as evidências produzidas pela ideologia capitalista, isto é, a ideologia dominante.

Da mesma forma, podemos considerar, na análise dessa SDR, a necessidade que o sujeito tem de exemplificar ao outro quão magra era, apresentando-lhe uma representação visual de sua magreza da infância, era tão magra que chegavam a contar minhas costelas. Podemos, portanto, pelo viés do esquecimento nº 2, relacionar essa necessidade à atuação das formações imaginárias: a imagem que o outro tem de si precisa ser reconfigurada enunciativamente. Aí está, então, a atuação da FD do corpo perfeito nos processos imaginários.

Ao colocar a gordura como característica principal do seu corpo, o sujeito do discurso em análise responde imaginariamente a essas determinações ideológicas. A mídia, ao criar e disseminar a noção de corpo perfeito, faz com que os sujeitos, interpelados pela FD1, passem a estabelecer uma relação de conflito com seus corpos. Sobre essas relações, Vigarello (2012) sugere que o sujeito gordo vive um conflito de identidade, pois seu corpo, expressão máxima de sua identidade, lhe causa mal-estar. Na perspectiva discursiva, acreditamos que o conflito se dá pelo complexo processo de interpelação ideológica do sujeito, que, por ter um corpo que não se encaixa nos padrões corporais ditados pela mídia, não se identifica plenamente com a forma-sujeito da FD1. O sujeito, então, por também ser corpo, não encontra lugar para si, pois não controla o que seu corpo enuncia.

Seguindo com a análise da sequência, podemos observar a questão dos afetos atravessando o discurso. Ao utilizar a expressão terror e sofrer para caracterizar as situações de preconceito às quais foi exposto por ser gordo, são atualizadas as relações de afeto envolvidas no resgate da memória dos episódios vividos. Em relação a esses sentimentos, o sujeito coloca que não precisa ser comentado. Cabe perguntar: por que o terror e o sofrimento não precisam ser comentados? Temos dois gestos de interpretação, não excludentes: i) porque há algo do sofrimento experienciado pelo sujeito que é da ordem do não dizível, do impossível de ser representado simbolicamente; e ii) porque os interlocutores para quem esse relato foi produzido, por terem vivências semelhantes, compreendem o sofrimento implicado em ter um corpo completamente à margem do padrão, dispensando, assim, a necessidade de tentar expor um sentimento que é compartilhado pelos demais sujeitos gordos.

No primeiro caso, precisamos atentar para a natureza dos relatos produzidos, isto é, para sua função de testemunho. De acordo com Mariani (2016, p. 54), o testemunho se configura em um falar que tem como característica sua urgência, que aponta para “o não esquecer e para um não deixar os outros esquecerem”. Contudo, como a linguagem é insuficiente em dar conta de um todo real, torna-se impossível falar de um “todo vivido”. Há, então, uma tensão entre a memória e o esquecimento. Nas palavras da autora, “de um lado o fantasma da memória, aquilo que, pela via do imaginário insistimos em recordar [...] do outro, o furo da memória, que insiste em ficar sem representação”. Podemos pensar, a partir disso, que o “não precisa ser comentado”, do sujeito enunciativo da SD01, pode estar relacionado a um não é possível de ser comentado, pois há algo do trauma de “sofrer preconceito todos os dias” que tropeça na impossibilidade de dizer, isto é, resiste a ser simbolizado.

Além disso, temos um segundo gesto de interpretação, que envolve a questão das formações imaginárias em jogo nesse processo discursivo. Ao produzir os relatos, os sujeitos estabelecem uma relação imaginária com seus interlocutores. Nesse caso, são outros sujeitos gordos que acompanham o projeto Não tem Cabimento e que, por isso,

estão cientes do sofrimento atrelado ao corpo gordo em uma sociedade que cultua a magreza e, por consequência, condena a gordura e a transforma em um símbolo de derrota moral. Ao enunciar, então, o terror de sofrer preconceito todos os dias não precisa ser comentado, o autor estabelece que, mesmo sem serem simbolizados, esses sentimentos são compreendidos por aqueles que assumem um mesmo lugar na formação social, a saber, o lugar de gordo.

Ainda em relação ao imaginário, é interessante observar a questão do olhar, que surge a partir do enunciado “apenas o olhar de algumas pessoas denunciam a repulsa”. O olhar pode ser pensado, nesse contexto, como uma forma de o discurso dominante se materializar em gesto. Podemos perceber, no processo de subjetivação dos sujeitos gordos, o excesso de controle do outro, materializado pelo gesto do olhar.

Não podemos considerar, obviamente, que o que a materialidade em questão nos permite interpretar são os sentidos que o sujeito gordo atribui ao olhar do outro. Temos, então, mais uma vez, a ação das formações imaginárias sendo determinadas pela FD dominante. Os sentidos que o sujeito gordo atribui ao olhar alheio são os previstos pela FD que o interpela; assim, repulsa, deboche, desprezo, nojo e opressão fazem emergir processos de significação que, a partir da FD do corpo perfeito, podem e devem ser relacionados à imagem do corpo gordo. A partir de outras FDs, os sentidos atribuídos ao olhar sobre o corpo gordo poderiam ser outros.

(SDR02) Me sinto mau por todas as vezes em que eu não me senti bonita, em que eu me importei com as coisas que dizem pra mim, por não me aceitar do jeito que eu sou e principalmente por me culpar por não ser do jeito que as pessoas querem que eu seja. Lamentável eu não conseguir ter meu amor próprio por causa de vários babacas ao meu redor.

Através da operação discursiva de negação, o sujeito na SDR02 retoma uma série de enunciados comuns dos famosos discursos de autoajuda, muito utilizados pela mídia para disseminar um imaginário de sujeito que teria pleno controle sobre si e seria capaz de controlar, conscientemente, a relação que estabelece com sua imagem. Esses enunciados são: *sinta-se bonita, aceite-se do jeito que você é, seja como você quer ser e não como as pessoas querem que você seja e tenha amor próprio*. Contudo, *sentir-se bonita, aceitar-se e ter amor próprio*, exige, ao sujeito interpelado pela FD1, um corpo magro. Ao não conseguir identificar-se com esse discurso, porque sua forma corporal impõe-se como uma barreira para essa identificação, o sujeito se sente frustrado e o marca linguisticamente através do excesso de sentenças negativas. O impossível do corpo ganha forma no excesso da língua.

Esses elementos nos permitem ler a SDR02 atrelada à complexa questão do ressentimento, pois o sujeito coloca-se como ressentido, assombrado pelo impossível de controlar a imagem que produz de si, uma vez que ela é dependente da imagem que o sujeito acredita que o outro tenha dele. De acordo com Kehl (2005, p. 164), “ressentir-se implica, por um lado, uma persistência no sofrimento; por outro, a atribuição a um outro da responsabilidade pelo que nos faz sofrer”. Podemos compreender os relatos com caráter autobiográfico como um resgate da memória, e o sujeito da SDR02 persiste, justamente, na memória do sofrimento de não conseguir se relacionar de maneira harmoniosa com seu corpo.

Em relação ao *outro*, na SDR02 ele é referido de três formas: (i) pelo implícito na conjugação do verbo *dizer* em terceira pessoa, no enunciado “as coisas que dizem pra mim”; (ii) pelo sintagma *as pessoas*, no enunciado “as pessoas querem que eu seja”; e (iii) pela expressão *babacas*, no enunciado “por causa de vários babacas ao meu redor”. Na primeira e terceira formas, embora os referentes não estejam determinados, há elementos no enunciado – *para mim* e *ao meu redor* – que restringem o referente e, portanto, nos permitem identificar o *outro* como pessoas do círculo social que, de alguma forma, interagem com o sujeito gordo. Na segunda forma, por outro lado, temos a expressão genérica *as pessoas*, que não aponta para um referente específico. Podemos pensar que, nesse caso, o *outro* é toda uma formação social estruturada pelas evidências produzidas pela FD1, que impõe ao sujeito uma configuração corporal impossível de ser alcançada. Temos duas configurações desse *outro* ao qual o sujeito atribui a responsabilidade pelo seu sofrimento: o outro enquanto formação social que, através da FD1, regula que corpo deve ou não existir, e o outro enquanto sujeitos interpelados pela FD1, que reproduzem esses saberes sobre o corpo no processo de interação com o sujeito gordo e são responsáveis pela manutenção da opressão.

Kehl (2005, p. 164) argumenta, ainda, que o sujeito ressentido cobra do mundo, através de suas repetidas queixas, “a satisfação de um desejo diante do qual ele recuou”. As queixas funcionam, ao mesmo tempo, “como meio de gozo e como resistência” para que o sujeito, assim, não tenha que se deparar com sua própria responsabilidade no evento pelo qual foi prejudicado. Compreendemos que esse complexo processo ocorre pelo atravessamento das formações imaginárias na forma como o sujeito se subjetiva; o sujeito acredita que o *outro* é a única barreira para a aceitação de sua condição corporal e deposita nele a responsabilidade por seu sofrimento, isentando-se, portanto, dessa responsabilidade.

Outra condição central do ressentimento, de acordo com Kehl (2005, p. 165), é que o sujeito estabeleça “uma relação de dependência infantil com um outro, supostamente poderoso, a quem caberia protegê-lo, premiar seus esforços, reconhecer seu valor”. Podemos relacionar isso ao excesso de discurso relatado apresentado nos depoimentos dos sujeitos. A imagem que o sujeito gordo produz de si está sempre atrelada à imagem que ele antecipa que o outro tenha dele. Esses outros aparecem, nos relatos, de diferentes formas: no lugar do pai ou da mãe opressores, que, desde a infância, condenavam a relação dos sujeitos com a comida; no lugar do médico, que toma o sujeito gordo sempre como doente, mesmo sem nenhum exame ou procedimento avaliatório; no lugar do par romântico em potencial, que despreza o sujeito gordo em função de sua forma física. Na SDR em análise, esse outro é projetado nas pessoas do convívio social do sujeito que, para ele, deveriam ser as responsáveis por fazê-lo sentir-se bem com seu corpo, mas, por reproduzirem os saberes da FD1 que condena a forma física gorda, produzem justamente o efeito contrário.

(SDR03) *De uma coisa tenho certeza, sou muito mais saudável que muita gente magra e com certeza ser gordo não é sinônimo de não ter saúde, as pessoas confundem muito isso.*

(SDR04) *E outra coisa que me incomoda bastante é o fato de algumas pessoas esconderem seus preconceitos atrás da saúde... KIRIDINHO, ACEITE: NEM TODO MAGRO É SAUDÁVEL ASSIM COMO NEM TODO GORDO TEM PROBLEMA DE SAÚDE. Não adianta falar que pra mim ficar bonita deveria emagrecer, pois ficaria mais saudável...*

Ao começar esse gesto de análise, parece que o processo de subjetivação do sujeito gordo se dá atravessado por uma negação: o sujeito é aquilo que ele não é. Ao contrário de sujeitos que se autoidentificariam com o padrão de corpo determinado ideologicamente, o sujeito gordo precisa se subjetivar pelo avesso da evidência. Ao não conseguir fazê-lo, marca linguisticamente esse impossível. Isso significa que não existe identificação fora da FD dominante, a FD1.

Pêcheux (2014c [1978]) introduz o termo contraidentificação para caracterizar o processo ideológico no qual o sujeito não se identifica plenamente com a forma-sujeito que regula a FD, assumindo uma nova posição-sujeito no interior da FD que o interpela. Podemos perceber esse processo a partir da análise das SDRs que compõe nosso corpus. A FD1, pela qual o sujeito é interpelado, reproduz a evidência de que apenas o corpo magro pode ser considerado belo e saudável. Atravessada por saberes da FD da saúde (FD2), o corpo gordo, nessa perspectiva, é considerado patológico. Os discursos produzidos a partir da FD2, que concebe o corpo como organismo biológico que possui regras próprias de funcionamento e pode/deve sofrer intervenções cirúrgicas e farmacológicas para potencialização de suas funções, se sustentam em uma busca por dominar os discursos produzidos sobre os corpos e estabelecer formas corretas de como os corpos devem ser, determinando o que é considerado normal ou não. Por se constituir com base em uma lógica científica que produz o efeito absoluto de verdade, os saberes produzidos pela FD da saúde ultrapassam os limites da FD e se naturalizam como sentidos sempre-já-lá.

Podemos observar que o sujeito da SDR03 não se identifica com esses sentidos; ele se coloca, justamente, numa posição antagônica quando enuncia “ser gordo não é sinônimo de não ter saúde”. Nesse enunciado, por meio da estratégia discursiva de negação, ele retoma um enunciado reproduzido a partir da FD1 e o nega, assumindo, assim, uma posição-sujeito diferente, que aceita a possibilidade de um sujeito ter um corpo gordo e ser saudável, colocando-se inclusive no lugar desse sujeito ao enunciar “sou muito mais saudável que muita gente magra”. A posição tomada pelo sujeito, aqui, questiona que haja uma relação direta entre magreza e saúde, gordura e doença.

Na SDR03, podemos perceber o funcionamento de um processo de negação mista. Nesse caso, ao se colocar como gordo e saudável, o sujeito se contrapõe à FD2, que compreende o corpo gordo como patológico, FD de origem do enunciado ser gordo é sinônimo de não ter saúde, incorporado pelo sujeito ao seu discurso através da modalidade negativa. E, ao mesmo tempo, questiona a evidência de que é preciso ter o padrão corporal imposto pela mídia para ser saudável, reproduzida pela FD1. Podemos identificar, assim, uma falha no ritual de interpelação ideológica. O sujeito, ao questionar os saberes que são reproduzidos a partir da FD1, ou seja, ao se contraidentificar, institui uma forma de resistência à forma-sujeito dessa FD e aos domínios de saberes que ela organiza. Podemos identificar um funcionamento discursivo bastante similar na SDR4. A operação discursiva em ambas as sequências é a mesma: a negação do pré-construído, advindo da FD2, todo gordo é doente. A forma como esse processo é linearizado no discurso em questão é que muda. Na SDR4, a operação de negação se materializa através do uso do marcador nem no enunciado: “NEM TODO MAGRO É SAUDÁVEL ASSIM COMO NEM TODO GORDO TEM PROBLEMA DE SAÚDE”.

Enquanto na SDR3 a autora propõe que a reprodução dos sentidos – magro é saudável/gordo é doente – produzidos a partir das FD1 e 2 podem ser considerados como uma confusão, como podemos perceber pelo enunciado “as pessoas confundem muito o”, na SDR4 a autora propõe que a reprodução de tais sentidos sobre o corpo deve ser considerada como preconceito: “outra coisa que me incomoda bastante é o fato de algumas pessoas esconderem seus preconceitos atrás da saúde”. Embora a autora não fale em gordofobia – expressão usada principalmente no âmbito da militância para designar ações de discriminação de sujeitos em função da sua forma corporal –, ela sugere que algumas pessoas se apoiam no discurso da saúde para justificar ações gordofóbicas, dissimulando a aversão ao corpo gordo produzida pela FD1 como preocupação com a saúde das pessoas com sobrepeso.

A posição-sujeito assumida pelo sujeito gordo, como podemos observar nas sequências em análise, é demarcada pela negação do discurso-outro, isto é, o sujeito gordo, ao se subjetivar, o faz negando as evidências sobre o corpo gordo reguladas pela forma-sujeito da FD dominante: o corpo gordo é feio, o corpo gordo é doente e demais sentidos que derivam dessas duas evidências estruturais. Com base nisso, propomos considerar o excesso de discurso-outro como um sintoma da falta de o sujeito gordo reconhecer para si um lugar de enunciação. Nossa reflexão se sustenta na noção de lugar enunciativo proposta por Zoppi-Fontana (1999, 2017).

Por meio do conceito de lugar enunciativo, Zoppi-Fontana (1999, p. 16) busca refletir sobre uma dupla problemática: “a divisão social do direito de enunciar e a eficácia dessa divisão e da linguagem em termos da produção de efeitos de legitimidade, verdade, credibilidade, autoria, circulação, identificação, na sociedade”. Embora muitos autores, de diferentes áreas do conhecimento – filosofia, sociologia, ciências políticas – tenham se debruçado sobre essas temáticas, o que diferencia a teorização proposta pela autora é que ela o faz articulando essas discussões com os pressupostos da AD.

Para melhor compreensão da noção em questão, retomemos Pêcheux e suas afirmações sobre a implicação do lugar discursivo no processo de produção dos sentidos. De acordo com o autor:

[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição [...] Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que denuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa (PÊCHEUX, 2014b [1969], p. 76, grifos do autor).

Com base nessas reflexões, na tentativa de alimentar a teorização sobre os efeitos produzidos por uma enunciação a partir do lugar de onde é proferida e sobre a relação desse lugar com os mecanismos institucionais que compõem a formação social, Zoppi-Fontana (1999) propõe a noção de *lugar enunciativo*, no âmbito do processo de interpelação ideológica, levando em consideração as relações de identificação dos sujeitos com a forma-sujeito e com as posições-sujeito definidas nas formações discursivas. Assim, a autora compreende os lugares de enunciação como uma dimensão das posições-sujeito, que fazem parte do processo de constituição do sujeito do discurso, relacionadas às demandas políticas que envolvem a prática discursiva.

Os lugares de enunciação, tanto pela presença quanto pela ausência, configuram um modo de dizer afetados, diretamente, pelos processos históricos de silenciamento. Nesse caso, tais modos de dizer mobilizam o imaginário de um *eu* ou de um *nós* do qual a representação social retira a legitimidade e a força performativa da enunciação. É a partir desses “lugares enunciativos e, portanto, do processo de constituição do sujeito do discurso, que se instauram as demandas políticas por reconhecimento e as práticas discursivas de resistência” (ZOPPI-FONTANA, 2017, p. 67).

Com referência aos discursos sobre o corpo gordo, o lugar enunciativo que produz um efeito de verdade e credibilidade é o lugar assumido, em geral, pelos profissionais da saúde, tanto no espaço médico-clínico quanto no espaço midiático. A ciência médica configura um modo de dizer, afetado por processos históricos, que legitima sentidos sobre o corpo gordo – como um corpo doente, que precisa ser tratado, medicado, modificado – que alimentam um imaginário negativo em relação a essa configuração corporal.

O discurso médico, a partir de seu lugar legitimado, impõe definições de normalidade, que produzem evidências consideradas socialmente como verdades hegemônicas. Ao impor regras sobre os corpos e transformar tudo o que foge à norma em patológico, o discurso médico-clínico age como uma ferramenta de controle social. Assim, a medicina comanda e exerce domínio sobre a vida das pessoas por meio do consumo de medicamentos, técnicas e terapias legitimados por um racionalismo científico.

Temos, ainda, o trabalho da mídia na disseminação de imaginários negativos sobre o corpo gordo. Apoiada no discurso médico-clínico do padrão de corpo saudável, a mídia constrói e apresenta à sociedade um ideal de corpo perfeito a ser seguido, ideal esse que promove um processo de mercantilização da relação dos sujeitos com seus corpos. Nesse contexto, o sujeito gordo é completamente negado e silenciado. Nas poucas vezes em que a mídia coloca em circulação alguma representação do corpo gordo, é sob o estereótipo do “gordo cômico”, que compensa o fato de ter um corpo fora do padrão sendo “bem-humorado”, ou para efeito de contraste ao corpo magro em peças publicitárias nas quais, em geral, o corpo gordo assume o lugar do mau exemplo, do feio, do deforme, que precisa ser modificado com urgência. Na disputa política pelos sentidos, o discurso médico e midiático sobre o corpo gordo é dominante, legitimando uma imagem do sujeito gordo como feio, doente, incapaz, e, assim, deslegitimando qualquer discurso que parta desse sujeito e que questione essas evidências.

Já que o discurso dominante sobre o corpo gordo é o discurso do outro, o sujeito, na forma como se subjetiva, não consegue encontrar um lugar de identificação, e acaba se determinando a partir da imagem que o outro constrói sobre si. A incorporação de enunciados que definem o que o sujeito não é – através de operações discursivas de negação – é uma marca, na materialidade linguística, desse excesso de discurso-outro no processo de subjetivação do sujeito gordo.

O sujeito se reconhece como gordo e se subjetiva a partir dos sentidos produzidos pela FD dominante. O efeito produzido pela negação e silenciamento do corpo gordo é de que esse corpo não é permitido na formação social atual. A impossibilidade de ter um corpo gordo na formação social marca, então, uma impossibilidade subjetiva: há algo que o sujeito não pode ser, com o qual o sujeito não pode e não deve se identificar. Essa impossibilidade, ao mesmo tempo que constitui o sujeito determinando-o, marca, também, a impossibilidade de ele ser o que “deveria” ser, pois o corpo não o permite.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sequências discursivas analisadas nesta reflexão trouxeram relatos de sujeitos gordos. Os relatos foram feitos de forma anônima e voluntária, sendo os participantes do projeto *Não Tem Cabimento* convidados, através da rede social, a publicar um depoimento sobre a forma como o corpo determina as suas relações sociais. A proposta se embasa na impossibilidade de a subjetividade ser considerada separada do corpo, o que revela que a subjetivação só acontece em relação com o corpo.

No caso da análise empreendida, o sujeito não consegue encontrar um lugar próprio de subjetivação para si em função da negação de seu corpo – uma negação inscrita na palavra, na sintaxe verbal e corporal que (des)organiza o sujeito. Ao ser o corpo e ter um corpo, não se pode ser o que a determinação ideológica dominante prevê. Enquanto a identificação o convoca ao dominante, o corpo o convoca ao dominado no jogo de forças da interpelação ideológica. Nessa contradição, o sujeito não encontra lugar de enunciação, o que amarra sua estrutura subjetiva à determinação dominante, e é na divisão da negação que o sujeito encontra os elementos linguísticos que lhe possibilitam a subjetivação (uma subjetivação pelo avesso). Por não encontrar para si um lugar de enunciação, o sujeito resiste em se desidentificar.

REFERÊNCIAS

- BECK, M; ESTEVES, P. M. O sujeito e seus modos – identificação, contraidentificação, desidentificação e superidentificação. *Leitura*, Maceió, v. 2, n. 50, 135-162, jul./dez. 2012.
- DE NARDI, F. S; NASCIMENTO, F. A. S. A propósito das noções de resistência e tomada de posição na Análise de Discurso: movimentos de resistência no processo de identificação como ser paraguaio. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/2, p. 80-103, dez. 2016.
- ERNST, A. G. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – SEAD. 4., 2009, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de Formação Discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.) *Análise de Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 77-91.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- KEHL, M. R. O ressentimento camuflado da sociedade brasileira. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 71, p. 163-182, mar. 2005.
- LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. [1982]. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* [1975]. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD69). [1969]. In: GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.
- PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. [1978]. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014c.
- PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages* [1984], v. 1, n. 4, p.1-22, 2015a.

PÊCHEUX, M. Papel da memória [1985]. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015b.

VIGARELLO, G. *As metamorfoses do gordo: história da obesidade no ocidente*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ZOPPI FONTANA, M. Lugares de enunciação e discurso. *LEITURA – Análise do Discurso*, Maceió, v. 23, p. 15-24, jan./jun. 1999.

ZOPPI-FONTANA, M. “Lugar de fala”: Enunciação, Subjetivação, Resistência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO (WOMEN’S WORLD CONGRESS), 11.,13., 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2017.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220104-10620>

Recebido em: 16/06/2020 | Aprovado em: 12/07/2021

LIGA BRASILEIRA CONTRA O ANALPHABETISMO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE SUA ‘CRUZADA’ EM PROL DA LEITURA

<p><i>Brazilian League against Illiteracy:</i> A Discursive Analysis of its ‘Crusade’ in favor of Reading</p>	<p><i>Liga Brasileira contra o Analfabetismo:</i> un análisis discursivo de su ‘cruzada’ por el bien de la lectura</p>
---	--

Simone G. Varella*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
Laboratório de Estudos da Leitura, São Carlos, SP, Brasil

Luzmara Curcino**

Universidade Federal de São Carlos (USFCar),
Departamento de Letras, São Carlos, SP, Brasil

Resumo: Este artigo empreende uma análise de discursos de promoção da leitura em textos que circularam na mídia impressa nacional, no início do século XX, em que se apresentam o projeto e as atividades da *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*, fundada em 1915. A enunciação das ações e projetos da Liga indicia tanto discursos então vigentes sobre a leitura e os leitores brasileiros, quanto representações compartilhadas acerca do incentivo dessa prática. O objetivo é o de descrever algumas dessas representações da leitura e de seu fomento que orientam a ação dos idealizadores da Liga. Para tanto, apoia-se em princípios da Análise do discurso e da História cultural da leitura. Além do consenso que ainda perdura sobre o déficit permanente de leitura dos brasileiros, constata a remanência do discurso proselitista de sua promoção, assumida por essa instituição como uma “cruzada santa”.

Palavras-Chave: Discurso. Promoção da leitura. Liga Brasileira contra o Analfabetismo.

Abstract: In this article, we carry out an analysis of discourses of reading promotion in texts that circulated in the Brazilian printed media at the beginning of the twentieth century, where there is the project and activities of the *Brazilian League against Illiteracy*, founded in 1915. The League actions and projects’ enunciation indicates both discourses then in effect about Brazilian reading and readers and shared representations regarding the encouragement of this practice. Our goal is to describe some of those representations and their fomentation that guide the League creators’ actions. For this purpose, we are supported by some principles of the Discourse Analysis and the Cultural History of Reading. Besides the consensus that still exists on Brazilians permanent reading deficit, we noticed a re-emergence of the proselytizing discourse in the reading promotion, assumed by that institution as a “holy crusade”.

Keywords: Discourse. Reading promotion. Brazilian League against Illiteracy.

* Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora no Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE-CNPq/UFSCar). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4503-3941>. Email: sgvarella@hotmail.com.

** Professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE-CNPq/UFSCar). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3555-1446>. Email: luzcf@ufscar.br.

Resumen: Este artículo emprende un análisis de discursos de promoción de la lectura en textos que circularon en la prensa escrita nacional a principios del siglo XX, en los que se presentaron el proyecto y las actividades de la *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*, fundada en 1915. La enunciación de las acciones y proyectos de la *Liga* indicia discursos entonces vigentes sobre la lectura y los lectores brasileños, también representaciones compartidas acerca del incentivo de esa práctica. El objetivo es describir algunas de esas representaciones de la lectura y de su fomento que orientan la acción de los idealizadores de la *Liga*. Para ello, se basa en principios del Análisis del discurso y de la Historia cultural de la lectura. Además del consenso que aún perdura sobre el déficit permanente de lectura de los brasileños, constata que el discurso proselitista es remanente de su promoción, asumida por esa institución como una “cruzada santa”.

Palabras clave: Discurso. Promoción de la lectura. *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*.

1 INTRODUÇÃO

Em nossas pesquisas, temos nos dedicado aos discursos sobre a leitura e, entre eles, aqueles de seu incentivo¹. Nosso objetivo é o de levantar e analisar regularidades e variações em discursos em prol dessa prática manifestos em textos de diferentes origens e temporalidades.

Assim, depois de estudarmos o funcionamento dos discursos sobre a leitura em textos de incentivo a essa prática produzidos na atualidade², decidimos realizar um recuo histórico, de modo a buscar deprender, entre a segunda metade do século XIX e ao longo do século XX, eventual continuidade e descontinuidade nas formas de representá-la, manifestadas em textos cujo objetivo, *grosso modo*, era promovê-la, ou seja, incentivá-la, ensiná-la, difundi-la entre leitores e não-leitores³.

Essa decisão implicou a ampliação do rol de textos a serem considerados, uma vez que, à medida que recuávamos no tempo, não dispúnhamos de textos semelhantes aos que hoje reconhecemos prontamente como textos cuja finalidade principal é a de promover a leitura, compondo propriamente verdadeiras “campanhas de incentivo” a essa prática, apresentando uma estrutura formal e tipos de argumentos relativamente comuns. Os textos de que então passamos a nos valer em nossas análises não apresentavam necessariamente as formas mais prototípicas desse *gênero discursivo*⁴. Eles são, além de mais rarefeitos, mais diversos em sua origem institucional, em seu gênero, em sua finalidade, assim como em sua função e público. São suas referências, ainda que breves e por vezes indiretas, ao que se tem concebido em geral como formas de estímulo à leitura que buscamos deprender e descrever em suas especificidades discursivas.

¹ Cf. Varella e Curcino (2014) e Curcino (2016; 2018).

² Referimo-nos mais especificamente às produções audiovisuais de campanhas de promoção da leitura realizadas por instituições públicas e privadas, bem como aquelas produzidas de forma amadora, publicadas na plataforma *Youtube* na última década, e que foram nosso objeto de análise na pesquisa de mestrado, com o apoio da CAPES. Cf. Varella (2014).

³ Referimo-nos a nossa pesquisa de doutorado, intitulada *A promoção da leitura: discursos e práticas de seu incentivo no Brasil*, que contou com o apoio da CAPES. Cf. Varella (2018).

⁴ Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis*”, que ele denomina “gêneros do discurso” e que se caracterizam pela regularidade quanto a seu conteúdo temático (aquilo que prioritariamente enunciam), estilo verbal (a linguagem adotada e o modo como é empregada) e construção composicional (relativa à aparência geral e formal do texto que permite ao que formula e ao que é exposto a um texto reconhecer, dado seu formato recorrente, e, graças a esse reconhecimento, antecipar aquilo de que trata o texto antes mesmo de sua decodificação propriamente dita).

Compuseram o *corpus* dessa pesquisa mais recente: i) textos informativos, educacionais ou científicos contendo conselhos voltados a pais e professores, em jornais e revistas, especializados ou não, com a descrição de formas de estimular a leitura, de torná-la um hábito entre crianças e adolescentes; ii) publicações que versam sobre as ações do Instituto Nacional do Livro (INL) e do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); iii) notícias com a divulgação de iniciativas de indivíduos, órgãos de governo ou de associações ou segmentos da sociedade de projetos e ações educativas, de erradicação do analfabetismo, por exemplo.

Neste artigo, imbuídos do objetivo geral de nossas pesquisas, dedicamo-nos à análise de enunciados advindos de uma amostra desse *corpus*, a saber, de duas matérias veiculadas em abril de 1915 pelo jornal carioca *A Noite*, considerado um dos primeiros periódicos populares em que são apresentadas, justificadas e descritas as ações da então recém-criada *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*, cujo lema era “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”, e cujas atividades seus membros designaram como “uma cruzada santa”.

Visamos a apreender representações da leitura e de seu incentivo, compartilhadas e expressas nesses textos formulados pela e sobre a Liga, instituição essa que tinha por objetivo: i) estabelecer o que considerava ser condições necessárias para o combate ao analfabetismo (leis, incentivos financeiros, punições); ii) fazer recomendações e propor ações de viés pedagógico (genéricas e consensuais) e, eventualmente, atuar em campo, junto ao público a ser alfabetizado, consistindo, portanto, em uma postura e atitude de fomento à leitura, entendida neste contexto, sobretudo, como ensino/aprendizado da técnica de decodificação.

2 A LIGA E A LEITURA: UM “DEVER DE HONRA DE TODO BRASILEIRO”

Nos primeiros decênios do século XX, de acordo com Soares e Galvão (2005), verifica-se uma maior movimentação de diversos setores da sociedade em prol da extinção do analfabetismo no país, uma vez que se compartilhava a ideia de que “[...] para a República se consolidar de fato no Brasil, a educação precisava ser entendida como condição essencial para a participação efetiva do povo” (NOFUENTES, 2008, p. 46). Esse também havia sido o princípio norteador adotado na França pós-revolução burguesa em 1789: o povo precisava aprender a ser republicano, laicizar-se, e a escola, os professores e os livros deveriam ser os condutores principais dessa transformação⁵. Mimeticamente, a República brasileira proclamada em nome do povo precisava se construir como melhor alternativa à Monarquia e carecia do lastro simbólico do Liberalismo e do Iluminismo franceses, que desempenharam importante papel na construção e na consolidação simbólica de seu regime republicano.

A quase um século da Independência do Brasil e a quase três décadas da Proclamação da República, não dispúnhamos então das mesmas conquistas obtidas por

⁵ Sobre esse papel político da escola na promoção da República entre os franceses, cf. Courtine (2006).

nossos pares franceses, em especial no âmbito da educação. Diferentemente do processo de alfabetização em massa que acompanhou a consolidação do ideal republicano na França, no século XVIII e começo do século XIX⁶, às vésperas da comemoração do centenário da independência no Brasil e da consolidação do regime republicano, saber ler, escrever e contar eram competências cujo acesso era ainda restrito. Poucos sabiam ler e escrever, mesmo entre membros das camadas socioeconomicamente privilegiadas. O analfabetismo atingia mais de 70% da população à época. Em função disso, poucos participavam da vida política, dada a proibição do voto aos analfabetos, expressa na Constituição de 1891. Tendo em vista o caráter distintivo e hierarquizador da régua da alfabetização, ao invés de se cogitar a supressão dessa regra, reforçou-se a importância da alfabetização da população, da qual derivaria o direito ao voto. Tratava-se de uma empreitada política para a qual foram evocados argumentos tanto culturais quanto morais, capazes de dar contornos mais legítimos e de blindar simbolicamente o sistema republicano de governo.

Dado o impacto mundial da Primeira Guerra, bem como a iminência do centenário da Independência, a República precisava justificar sua razão de ser:

[...] os caminhos rumo à civilização dependiam dos projetos político-intelectuais elaborados, podendo vincular-se a temas como a erradicação do analfabetismo, ao saneamento dos sertões ou às diversas bandeiras levantadas pelos movimentos nacionalistas durante a Primeira República. (NOFUENTES, 2008, p. 27)

Em nome da República, e em sua salvaguarda, parte da elite nacional comprometeu-se com estes e outros projetos. No que diz respeito à erradicação do analfabetismo, foram estabelecidas várias Ligas, entre elas a *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*, datada de abril de 1915, cujo lema era “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”. Nofuentes (2008, p. 19), ao se ocupar da análise da conjuntura histórica e política de fundação dessa instituição, afirma que:

A campanha empreendida pelas Ligas Contra o Analfabetismo seria caracterizada por um duplo movimento: uma efetiva mobilização nacional no combate ao analfabetismo – com criação de escolas, obtenção de apoios das instituições religiosas, da imprensa e da população em geral – e a busca por ações por parte do Estado – via poder executivo e legislativo nos diversos níveis: nacional, estadual e municipal, chamando-o à responsabilidade pela educação nacional.

Ouvem-se esses ecos de posturas nacionalistas, de inspiração iluminista e liberal do início do século XX nas reiteradas ações que ainda hoje indivíduos pertencentes a camadas socioeconômicas e sociais de mais prestígio adotam em relação aos mais carentes. Assumida, então, como uma causa por membros dessas camadas da sociedade civil e urbana, em especial das capitais do país, as mobilizações em prol do combate ao analfabetismo gozam do verniz das práticas altivas e nobres que se ocupam de problemas cuja resolução transcende as fronteiras e seus conflitos (sociais, de crenças, étnicos, etc.).

⁶ Sobre esse processo de expansão da alfabetização e do público leitor francês, cf. Lyons (1999).

Essas mobilizações em prol da alfabetização constituem-se como um dever cívico, um bem maior, com potência de engajar toda uma sociedade num projeto de nação comum. O ensino da leitura e da escrita torna-se ao mesmo tempo um gesto político nacionalista, um ato humanista e solidário e um compromisso de boa-fé, se não cristão.

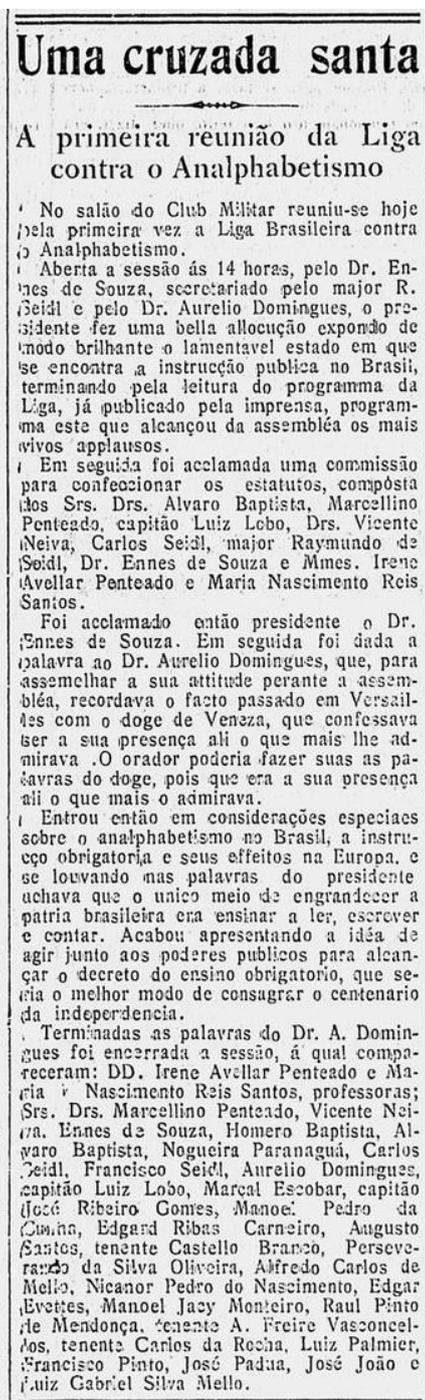


Figura 1 – Primeira reunião da Liga contra o analfabetismo

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional



Figura 2 – Entrevista com o Major Raymundo Seidl

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

A multiplicação das Ligas por diversos municípios de diferentes Estados brasileiros dá provas do valor simbólico outorgado a esse acontecimento. As elites locais aderem a essas Ligas e o fazem com bastante divulgação pública na imprensa à época. O tom engajado, bem como hiperbólico, adotado nos textos da mídia em que se anunciou a criação da Liga nacional expressa-se em seu próprio lema, ao conclamar todo brasileiro a assumir o compromisso de combate ao analfabetismo como “um dever de honra”, e ao afirmar que o sucesso da empreitada dependeria “sobretudo do apoio que o povo e a imprensa prestarem á grande causa, [uma vez que a] atitude dos poderes publicos resultará necessariamente da acção dessas duas forças” (A NOITE, 1915b, p. 1).

3 A LIGA E SUA “CRUZADA SANTA” CONTRA O ANALFABETISMO

Essa publicização midiática das atividades da Liga pode ser exemplificada em duas matérias veiculadas pelo jornal *A Noite*, em abril de 1915 (figuras 1 e 2).

Na primeira matéria, intitulada *Uma cruzada santa. A primeira reunião da Liga contra o analfabetismo* (Figura 1) e publicada em 21 de abril de 1915, é apresentada uma espécie de ata/relato do que nela ocorreu, com indicação de dia, horário e local de sua realização, bem como dos membros presentes na solenidade, e da nomeação de cargos e responsabilidades de seus participantes. A segunda matéria (Figura 2), publicada em 22 de abril de 1915, no dia seguinte à reunião de fundação, retoma parte do título dado à primeira: *Uma cruzada santa: O melhor meio de commemorarmos o Centenario da Independencia*. Trata-se de uma breve entrevista realizada com um de seus membros fundadores, Major Raymundo Seidl, em que se apresenta o objetivo da Liga, de atuar “junto aos poderes publicos federaes, estaduaes e municipaes e também junto á população, afim de que se possa commemorar o centenário da Independencia do Brasil, declarando-o ‘livre do analfabetismo’, pelo menos em suas cidades e villas” (A NOITE, 1915b, p.1); assim como apresenta as ações previstas para o cumprimento desse objetivo: a) convencer o povo de sua importância; b) pressionar o poder público e conquistar leis que “recompensem as cidades e villas que mais se libertarem desse mal” (A NOITE, 1915b, p. 1).

Além do tom patriótico, o texto evoca uma *memória discursiva*⁷ religiosa. Não sem razão, nos dois títulos faz-se referência à ação da Liga como uma “Cruzada Santa”, e ao analfabetismo como um “mal” de que o Brasil deve ser libertado. Atualizando a referência histórica das Cruzadas, em que se articulavam a ação militar e religiosa na guerra autodesignada “santa”, essa expressão adquire uma autonomia relativa, do ponto de vista desse referente histórico, e passa a ser empregada em outros contextos com vistas a gozar do valor simbólico da primeira em relação àquilo pelo que se vai lutar. A alusão à “cruzada santa” funda-se na possibilidade de se equiparar aquilo pelo que se luta a um

⁷ Segundo Courtine (2009, p. 105) “a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos; ela visa o que Foucault (1971, p. 24) levanta a propósito dos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, ‘discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer’”.

bem maior segundo uma ótica moral, cuja importância se apresenta como consensual e orienta as ações que se anunciam grandiosas, extraordinárias, e que exigem um engajamento ético de monta, legitimando, assim, o emprego dessa expressão. Na Guerra Santa, era a convicção da importância daquilo pelo que se lutava que “santificava” a causa, tornava-a nobre assim como nobres e dignos se tornavam aqueles que dela participavam.

Quando da criação da Liga, sob a forma dessa metáfora bélico-religiosa, essa expressão recupera, sem implicar uma ação de guerra efetiva, nem uma questão de fé de ordem religiosa, o engajamento e a dedicação equivalentes à obrigação militar e à fé religiosa, segundo uma moral burguesa liberal. Em um tempo de progressivo desencantamento, migrar as crenças de âmbito religioso para causas assumidas como tão nobres e enobrecedoras quanto as coisas do sagrado é um modo de dar sentido e de agregar valor simbólico aos gestos e às práticas de nossas sociedades desencantadas, assim como uma forma de “expiar certa culpa” social, em países tão desiguais como o nosso e, por essa razão, tão distantes de princípios cristãos como o da justiça e o da igualdade.

Essa dimensão burguesa e liberal se manifesta sem pudor – ao contrário, com orgulho – na descrição das medidas propostas pela Liga ao governo e que devem ganhar força de lei: a) proibição do exercício de funções públicas, civis e militares “de espécie alguma, de indivíduos analfabetos”; b) demissão de todos que não souberem ler, escrever e contar; c) multa a fábricas e comércios que mantenham funcionários analfabetos; d) criação de um imposto para “analfabetos maiores de sete anos” (A NOITE, 1915b, p.1). Quanto às ações do Estado e da Liga para a garantia de condições materiais mínimas que permitam aos indivíduos se alfabetizarem, o entrevistado não apresenta concretamente nenhuma medida, não propõe nenhum texto de lei, não define nenhum compromisso ou obrigação do Estado, da República e de demais entidades da sociedade que pudessem se assemelhar à garantia de “um meio para”, ou de “um direito a”.

É sob a formulação de uma obrigação individual que se convoca, de um lado, certos sujeitos para atuarem nessa cruzada como voluntários comprometidos com o bem do Brasil, e que se responsabiliza, de outro, cada um por sua condição de alfabetizado ou analfabeto, sem se considerar a dimensão material, socioeconômica implicada ou necessária para que um indivíduo se alfabetize. Alienadas e alienantes, as propostas da Liga condenavam a maioria da população brasileira ao desemprego e, com isso, mantinham uma reserva de vagas de trabalho para uma classe média urbana exígua.

A postura filantrópica, hipoteticamente desinteressada, idealizada e engajada moralmente, assumida por uma elite nacional, e que seria o pilar condutor das ações de extinção do analfabetismo no final do século XIX, tal como explicitado por Soares e Galvão (2005), é emblematicamente representada na configuração dos membros da Liga e em sua proposição de atividades, conforme explicitado por Nofuentes (2008, p. 11), parafraseando o que a própria Liga enunciou sobre si:

Fundada em 21 de abril de 1915 por homens de letras, médicos, advogados, militares e contando com a colaboração de diversos setores da sociedade, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo tinha como propósito atuar junto aos poderes públicos federais, estaduais e municipais, e, sobretudo, junto à população, para que se pudesse comemorar o centenário da Independência declarando o Brasil livre do analfabetismo.

O objetivo da Liga não parece ser, sobretudo, o da alfabetização da população, mas o de garantir um verniz simbólico à República, até a comemoração do centenário de sua Independência que ocorreria em 7 anos.

A fundação dessa Liga e o trabalho por ela desenvolvido representam ações de promoção da leitura, tanto no que concerne à difusão da concepção e crença na importância do domínio dessa técnica, quanto na proposição de ações práticas, urgentes e consideradas eficazes para sua difusão. São sensíveis as similitudes entre os discursos que se manifestam nos documentos da Liga e aqueles que ainda hoje circulam sobre a leitura segundo essa chave da ‘promoção da leitura’. Também se assemelha, lá e cá, a distribuição social dos papéis de quem pode e deve promover essa prática e a quem essas ações de promoção se destinam. Os discursos ainda são os mesmos: 1) somos um país de não-leitores; 2) isso é um problema grave, uma vergonha, e deve ser combatido/superado; 3) as pessoas que não leem não têm consciência da importância da leitura; 4) as pessoas que leem têm consciência de sua importância e podem e devem contribuir para conscientizar as que não leem; 5) as pessoas que não leem são responsáveis por isso, dado que, em função de não terem consciência dessa importância, podem não empreender os esforços necessários para aprender e empreender a leitura.

Esses discursos nortearam e norteiam ainda grande parte das ações de incentivo à leitura. A concepção que ainda perdura de que os brasileiros não leem não se baseia em uma constatação empírica, em uma compreensão das razões disso e em uma postura efetivamente preocupada com sua modificação. Ela consiste, em geral, segundo Curcino (2018), em uma concepção essencialista e fatalista: os brasileiros não leem. Disso decorre a concepção simplista e amplamente desenvolvida – derivada, entre outros fatores, de um posicionamento ideológico a favor da meritocracia e comprometido com um certo “complexo de vira-lata”, fatores que aqui vicejam: não leem porque não querem.

Se é assim, a primeira ação – cerne do próprio gesto de ‘incentivar a leitura’ – deve ser a de convencer aqueles que se crê não estarem convencidos. Para a Liga, como é possível observar no que ela enuncia acerca de seu objetivo, essa é a base discursiva principal na qual se sustentam suas propostas de ação.

Assim como em textos de promoção da leitura na atualidade, observa-se a presença, nos princípios anunciados pela Liga, de um discurso sobre a leitura que, atravessando o século passado, ainda é recorrente no presente, a saber, aquele da crise permanente da leitura no Brasil. Esse discurso é atualizado e modalizado de diferentes formas, mas sempre afirmando a ausência (do hábito, do interesse, do esforço, do gosto) da leitura e o déficit em relação a outros países, que se enuncia em geral sob o signo da vergonha. Tal representação é expressa na matéria do dia 22 de abril de 1915 (Figura 2), publicada pelo jornal *A Noite*, na qual são apresentadas as razões para a fundação da Liga e quais linhas de ação seriam adotadas. Logo de início, é enunciado que:

Não há quem deixe de ver no analfabetismo uma das nossas maiores calamidades, um ponto em que todos estão de acordo. Apesar disso, entretanto, nada ou muito pouco se tinha feito até aqui, para debellar esse terrível mal. O mais que se fazia era lamentar ou mesmo ridicularisar esse estado de cousas (A NOITE, 1915b, p.1).

Nela, essa lógica da falta da leitura que afeta o Brasil é evidenciada pela referência ao analfabetismo como “uma de nossas maiores calamidades”. O peso semântico da palavra ‘calamidade’ somado à adjetivação do analfabetismo como um “terrível mal” dão a dimensão da gravidade da situação, também ela marcada pelo fato de essa realidade não escapar a ninguém, isto é, de além de ser vivida por uns, não deixar de ser vista, ou seja, ser perceptível e prejudicial para todos, como comunidade. Ainda conforme apontam Soares e Galvão (2005), se era grande a mobilização visando à alfabetização popular, havia também aqueles que a consideravam perigosa, pois por meio dela as pessoas poderiam conhecer outras realidades e almejar melhores condições. Vê-se aí a coexistência de discursos de promoção da leitura, orientados, por sua vez, por uma representação comum dessa prática: a dos efeitos benéficos causados à vida de quem sabe ler. Se já não é possível proibir o acesso a essa técnica, é preciso definir as formas de seu exercício e os meios de controle de sua difusão. É preciso ensinar a ler, mas controlar o quanto, o que se pode e se deve ler.

4 O PARADOXO DA PROMOÇÃO DA LEITURA

No volume 5, nº 10 da Revista História da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicada em 2001, consta um texto relativo às *Atas e Trabalhos da Conferência Interestadual de Ensino Primário*, que, em sua Sessão Solene de Abertura, realizada em outubro de 1921, cita o Coronel Raymundo Seidl, um dos fundadores da *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*. Em seu discurso nessa solenidade voltada a discutir o “ensino às crianças”, como disposto no texto, Seidl relata alguns “protestos e censuras” sofridos pela Liga quando de sua fundação, o que nos permite aceder a essa coexistência polêmica de discursos sobre a promoção da leitura, seus diálogos *interdiscursivos*⁸ no tempo e na cultura, responsáveis por atualizar uma dada *memória*⁹ do enunciável acerca dessa prática, da necessidade de sua promoção e do uso dessa promoção em benefício do prestígio da República e da elite que a defende.

Nós, os da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, representada nesta Conferência pela Exma. Sra. Professora D. Maria Reis Sanctos, quando iniciamos a nossa campanha, tivemos a infelicidade de ouvir protestos e censuras, porque afirmávamos (e continuamos a afirmar) que “combater o analfabetismo é um dever de honra para todos os brasileiros”.

Parece incrível se tenham levantado objecções contra a nossa propaganda.

Permitti me aproveite da presente oportunidade para vos informar de semelhantes objecções. Vós as julgareis.

Um magistrado houve que nos declarou ser nefasta a nossa propaganda, porque o ensino da leitura viria augmentar o número de descontentes entre os nossos operários, os quaes, por

⁸ Este conceito em AD diz respeito aos já ditos que frequentam e constituem todo e qualquer dizer. O interdiscurso atua como essa instância sempre anterior à emergência de um discurso, que fornece ou impõe o que nele é enunciável. “O interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante que produz uma sequência discursiva dominada por uma FD [formação discursiva] determinada, os objetos de que esse sujeito enunciatador se apropria para fazer deles objetos de seu discurso, bem como as articulações entre esses objetos, a partir dos quais o sujeito enunciatador vai dar uma coerência a sua declaração.” (COURTINE, 2009, p. 74).

⁹ Tal como definida conceitualmente em nota anterior.

serem analfabetos na sua maioria, limitavam, hoje, as suas aspirações á conquista do alimento de cada dia, acompanhado da sua dose de Paraty e de tabaco, ao passo que, aprendendo a ler, tomarão os nossos operários conhecimento das modernas doutrinas socialistas e pretenderão subverter a nossa organização política.

Um distinto general, eleito governador de um dos Estados Centraes, solicitado por mim, quando se despedia e offerecia os seus préstimos no Estado que ia governar, para influir no sentido de ser decretada a obrigatoriedade do ensino nesse Estado e aumentar o numero de suas escolas; muito positivamente me declarou que nós estávamos errados, que o que o povo brasileiro precisava era de aprender a trabalhar e não de aprender a ler.

E de um sábio professor e eminente político, homem respeitável por muitos títulos, cujo concurso a directoria da Liga fôra pedir para a abertura de maior número de escolas nocturnas, ouvimos a singular asserção de que ‘nós deveríamos trabalhar antes pela educação do povo do que a instrucción, pois o povo brasileiro precisava mais de educação do que de instrucción’. Não pensamos nós, os da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, como os nossos concidadãos, cujas opiniões acabei de vos referir (TAMBARA, 2001, p. 162).

As objeções ao ensino da leitura, tal como relata esse fundador da Liga, manifestam-se sob o signo da apreensão diante dos efeitos perversos de tal conquista/empreitada. Os membros da elite intelectual, mas também econômica, referidos como críticos das ações da Liga, nessa cerimônia, são apresentados de forma irônica e suas posturas como condenáveis porque, diferentemente de priorizarem os interesses patrióticos da Liga em relação à República, amesquinham-se em suas preocupações relativas à manutenção de seus privilégios salvaguardados pela alienação da mão de obra analfabeta que era empregada em seus negócios. Os argumentos referidos pelo fundador da Liga, que sustentavam a crítica dirigida a seus objetivos, são pautados por um imaginário contraditoriamente eufórico sobre essa prática. Esse imaginário a associa ao aumento da criticidade, ao engrandecimento intelectual, razão pela qual era pela elite considerada perigosa e deveria ser interdita a alguns.

Pertencentes à mesma elite, os membros da Liga e seus críticos compreendiam o papel cultural relevante do ensino da leitura, mas divergiam quanto ao papel desse ensino nos destinos do país. Estamos aqui diante do funcionamento próprio da contradição no interior de uma dada *formação discursiva*. Diminuir o número de analfabetos, para os primeiros, era um modo de atestar a superioridade da República em relação a outros modos de governo, era uma forma de modernizar o país e de fornecer mão de obra mais qualificada às atividades exercidas em contexto urbano. Alfabetizar os analfabetos, para os segundos, era um risco, uma vez que os trabalhadores poderiam reconhecer sua condição de explorados, exigir melhores salários por travarem contato com doutrinas políticas que subverteriam uma ordem preestabelecida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscamos depreender alguns discursos de fomento à leitura a partir da análise de textos que abordaram as ações da *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*. O ensejo para as ações dessa instituição foi a necessidade de consolidação da República no país. A educação foi assumida como um pilar central desse regime. O viés político e intelectual da Liga, visando a debelar o analfabetismo, e cujo prazo, *a priori*, seria o centenário da Independência, manifesta-se em seu programa. Ao

enumerar suas propostas de lei e ao condenar a postura de seus críticos, os membros da Liga indiciam alguns princípios que orientavam suas ações, isto é, algumas representações discursivas de seus idealizadores sobre as práticas de leitura bem como sobre o público a que se destinavam.

Certas similitudes com discursos que ainda hoje perpassam nosso imaginário sobre a leitura no Brasil são bem sensíveis. Continuamos atribuindo aos indivíduos a responsabilidade por suas condições de leitores ou de não-leitores, ignorando o papel da desigualdade econômica na divisão social de quem pode ou não ser leitor em nosso país. Continuamos evocando a imagem genérica segundo a qual, e em comparação a outros países, somos um país de não-leitores, sempre em déficit. Desse modo, reproduzimos um discurso que desde sua emergência partiu, segundo Abreu (2001), de um modelo de leitor idealizado, europeu e burguês. Mais do que a denúncia de uma injustiça social, a indignação da Liga diante da situação “calamitosa”, “do mal” a ser debelado, e as soluções que então apresentou, refletem esse imaginário europeizado e burguês ao justificar sua ação em benefício da comemoração do centenário da República e ao atribuir aos indivíduos a responsabilidade, logo o ônus, de sua alfabetização. Continuamos ainda assumindo uma postura proselitista na relação entre aqueles que afirmam ler e propagam a leitura e aqueles de que se afirma não serem leitores, não lerem e, por isso, deverem ler.

As cruzadas do passado e de hoje se diferenciam em algumas de suas propostas, mas compartilham princípios semelhantes. Ainda que não estejamos diante de uma maioria analfabeta e de um cenário em que o Ensino Fundamental não era público nem obrigatório, nossas ações de promoção da leitura se aproximam de certas posturas dos cruzados da Liga, em especial, no que diz respeito à validação da hierarquia entre leitores e não-leitores, da acomodação a essa lógica e do gozo dessa hierarquia. Aquele que promove a leitura beneficia-se da imagem de leitor e de benfeitor promotor da leitura.

Embora em geral seja apresentada de maneira eufórica, observamos nessa breve amostra e análise a coexistência de discursos, em certa medida, pró e contra a promoção da leitura, balizados por uma representação eufórica dessa prática: por um lado, ela poderia ser mobilizada como ícone incontestado dos benefícios da República; por outro, se disseminada indistintamente a todas as classes, poderia desestabilizar uma ordem social historicamente estabelecida. Testemunhamos, com esta aparente contradição manifesta em relação ao fomento da leitura nesses textos relativos à Liga e suas ações, como se reforça, na verdade, os discursos relativos à importância cultural, política e social da alfabetização, e em especial da leitura: de um lado, é preciso trabalhar por sua ampla difusão; de outro, e ao mesmo tempo, nutrir sua raridade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Diferentes formas de ler*. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COURTINE, J.-J. O professor e o militante. In: COURTINE, J.-J. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 9-28.

VARELLA, Simone G.; CURCINO, Luzmara. Liga Brasileira contra o Analfabetismo: uma análise discursiva de sua ‘cruzada’ em prol da leitura. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 53-64, jan./abr. 2022.

COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 250 p.

CURCINO, L. Discursos hegemônicos sobre a leitura e suas formas de hierarquização dos leitores. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (Org.). *(In)subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 231-249.

CURCINO, L. *Divisões e representações sociais de leitores no Brasil: uma análise de discursos da mídia sobre as práticas de leitura de políticos brasileiros*. (Relatório científico de pós-doutorado). Campinas: UNICAMP/Versalhes: Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2018. (mimeo)

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da Leitura no Mundo Ocidental 2*. São Paulo: Editora Ática, 1999. p. 165-202.

NOFUENTES, V. C. *Um desafio do tamanho da nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922)*. 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SOARES, L.; GALVÃO, A. M. de O. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M.; CAMARA BASTOS, M. H. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil III: século XX*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 257-277.

TAMBARA, E.A.C. Atas e Trabalhos da Conferência Interestadual de Ensino Primário – 1921. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 155-223, 2001.

UMA CRUZADA SANTA. A PRIMEIRA REUNIÃO DA LIGA CONTRA O ANALPHABETISMO. 1915a. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=348970_01&pasta=ano%20191&pesq=uma%20cruzada%20santa&pagfis=6231. Acesso em: out. 2021.

UMA CRUZADA SANTA. O MELHOR MEIO DE COMMEMORARMOS O CENTENARIO DA INDEPENDENCIA. 1915b. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=348970_01&pasta=ano%20191&pesq=uma%20cruzada%20santa&pagfis=6235. Acesso em: out. 2021.

VARELLA, S. G. *Os discursos incentivadores da leitura: uma análise de campanhas contemporâneas em prol dessa prática*. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VARELLA, S. G.; CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 337-354, jul./dez. 2014.

VARELLA, S. G. *A Promoção da Leitura: discursos e práticas de seu incentivo no Brasil*. 2018. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da CAPES, sob a forma da bolsa de Doutorado, realizado no PPGL-UFSCar, e da bolsa de Doutorado Sanduíche, realizado na Université de Saint-Quentin-en-Yvelines (Processo: PDSE 99999.006692/2015-00), ambas concedidas para a realização da pesquisa intitulada *A promoção da leitura: discursos e práticas de seu incentivo no Brasil*, e da qual resulta parcialmente este artigo.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220105-DOAP>

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Multiliteracy and Textual/Discursive Genres in Language Teaching	Multiliteracidad y géneros textuales/discursivos en la enseñanza de lenguas
--	---

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

Joaquim Dolz

Université de Genève (UNIGE), Genebra, Suíça

O presente dossiê tem por objetivo central apresentar estudos e reflexões críticas sobre práticas inovadoras de ensino de línguas com foco em multiletramentos a partir de sequências didáticas, considerando-se o trabalho com gêneros textuais/discursivos.

Os artigos que fazem parte do dossiê se propõem a suscitar nos leitores reflexões críticas a partir de planejamentos e experiências docentes em sala de aula, por apresentar a realidade do ensino de línguas e possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino público.

No artigo que inaugura o dossiê, intitulado *Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos*, Kleber Aparecido da Silva (UnB) e Rosana Helena Nunes (Fatec/Itu/Indaiatuba/Sorocaba) discutem o ensino de Língua Portuguesa, em tempos de crise, por meio do trabalho com gêneros discursivos, na modalidade de ensino remoto, a partir de uma metodologia de projetos em cursos tecnológicos. Esse artigo divide-se em 3 seções. Na seção 1, destacam-se os estudos freirianos e a Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020), tendo como ponto crucial o ensino de línguas como prática social. Na seção 2, a contribuição de M. Bakhtin (1992) ao conceito de gênero discursivo e a importância desse estudo para o ensino de Língua Portuguesa. Na seção 3, a proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa, que atenda às necessidades do tecnólogo no mundo do trabalho no cenário da pandemia da Covid-19, com ênfase nos gêneros orais, escritos e multimodais presentes na esfera da comunicação virtual.

No artigo *Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna*, Carla Viana Coscarelli, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Ana Elisa Ribeiro, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), tratam da leitura e da produção de textos multimodais na sala de aula da educação básica,

focalizando o infográfico como gênero discursivo multimodal, por excelência, e considerando sua abordagem em sala de aula de ensino de português, a partir da sociossemiótica apresentada por Kress (2003) e Van Leeuwen (2004). A discussão se dá a partir de pesquisa com 112 professores e professoras que responderam a um questionário on-line com perguntas fechadas e abertas por meio de um formulário Google, no ano letivo de 2018. Com base nessas respostas, conclui-se que o trabalho com gêneros multimodais na escola é ainda incipiente, em especial, por falta de formação continuada para os professores ou infraestrutura tecnológica nas escolas, conforme apontado pelos participantes.

O artigo *Novas práticas de ensino de Língua Portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem*, da autoria de Paula Cobucci, da Universidade de Brasília (UnB), pretende suscitar reflexões a partir de planejamentos e experiências docentes em sala de aula remota, a partir de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) elaborada a partir do gênero textual álbum de fotos de família. A autora apresenta reflexões sobre as experiências das quais participaram mais de 140 universitários do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, além de quase 30 crianças em etapa de alfabetização, durante o ensino remoto em 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19. Considera-se que tais práticas podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos nos alfabetizando e podem proporcionar formação de educadores conscientes de seu papel na formação de cidadãos.

Em *Multiletramento engajado para a prática do bem viver*, Fernanda Coelho Liberali, da PUC-SP, expõe as bases teóricas e a práxis do Multiletramento Engajado. A autora parte da apresentação da demanda por práticas pedagógicas que promovam o “bem viver” e, para isso, discute as bases freireanas e vygotskianas para entender as reformulações e as proposições implementadas na Pedagogia dos Multiletramentos como forma de criação do Multiletramento Engajado. Finaliza com a exemplificação de uma proposta didática realizada no Programa Digitmed e com considerações e caminhos a serem percorridos a partir dessa nova perspectiva na busca de possibilidades de superação da necropolítica (MBEMBE, 2016), por meio do engajamento de todos na compreensão e na transformação das condições de opressão.

Em *Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em libras*, Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra (Suíça); Gustavo Lima, da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Brasil); e Juliana Bacan Zani, da Universidade São Francisco – Itatiba-SP (Brasil), propõem estudar o plurilinguismo e a multimodalidade nas práticas de ensino destinadas a um público de alunos surdos. Do ponto de vista teórico, os autores tomam três eixos centrais, sendo: a) a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999/2009) em uma abordagem plurilíngue; b) os gêneros textuais e o processo de ensino e aprendizagem; c) a análise dos objetos ensinados e as práticas de ensino. O *corpus* da pesquisa é constituído pela transcrição-sinopse (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) de uma tarefa de ensino sobre o poema visual, destinado a um público de alunos surdos, por meio de uma videoaula, disponível no *Youtube*. Os resultados da análise proposta permitem afirmar a potencialidade das interações sociodiscursivas combinando línguas (Libras e Português) para o ensino de um objeto como a poesia visual.

Em *Gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira: o 'exposé oral' para aprender temáticas*, Eliane Lousada, da Universidade de São Paulo, apresenta um dispositivo didático para trabalhar o gênero *exposé oral* em francês, que é um gênero muito frequente em países francófonos e é praticado desde a escola até a universidade. Em português, corresponde ao gênero apresentação oral ou, como utiliza Gomes-Santos (2012), exposição oral. Nesse artigo, a autora baseia-se no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), principalmente os conceitos de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) e sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O modelo didático foi proposto a partir de vários exemplares do gênero e permitiu a elaboração de uma sequência didática. Ao comparar as produções iniciais e finais dos alunos, constatou-se que houve desenvolvimento.

Em *O processo de reelaboração do gênero resenha acadêmica colaborativa na plataforma wiki*, Julio Araujo, da Universidade Federal do Ceará, apresenta a sequência didática empreendida para a apreensão e a escrita colaborativa do gênero resenha. O aporte teórico da pesquisa inclui a escrita colaborativa *on-line* no ensino superior (PHILIPSON, 2008; PEJIC-BACH *et al.*, 2016; ARAÚJO, 2019) e o gênero resenha reelaborado (PEJIC-BACH *et al.*, 2018). Participaram da pesquisa 17 alunos de um curso de graduação em Letras-Inglês de uma universidade pública. Na plataforma *wiki* PBworks, foi desenvolvido um projeto *wiki* (curso *on-line*) constituído por módulos e dois deles foram abordados no texto. Os resultados indicam que os alunos já tinham noção sobre o gênero resenha, no entanto, sentiram dificuldades na identificação dos movimentos retóricos desse gênero. Ademais, a escrita colaborativa revelou movimentos retóricos denominados flutuantes por transitarem pelas diferentes etapas do processo de escrita. Nesse sentido, Araújo enfatiza que a resenha se reelabora em função de seu suporte de produção, possibilitando transformações nesse gênero.

No artigo intitulado *O conceito de autoria e a redação do Enem: uma compreensão à didatização do gênero escolar*, Victor Flávio Sampaio Calabria, da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE), e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, da Universidade Federal do Ceará (UFC), propõem discussões em torno da Redação do Enem, no que tange à autoria. Assim, intenta-se fazer um levantamento dos conceitos de autor/autoria, posicionamento e estilo direcionados àqueles que subjazem as competências avaliativas da Prova de Redação do Enem, no que tange às teorias linguístico-discursivas. Para tanto, parte-se de uma pesquisa inicialmente bibliográfica, que consistiu em um levantamento do estado da arte sobre os termos supracitados e em uma articulação teórica com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os resultados levam ao entendimento de que uma articulação teórica da noção de autoria de textos escolares defendida na Análise do Discurso, que vê o sujeito como aquele que age através da linguagem, pode ser reportada à noção de autor e posicionamento enunciativo assumida pelo ISD. O estudo e a didatização dessas noções são fulcrais para o reconhecimento do aluno como sujeito-autor, responsável pelo seu agir na/pela linguagem.

No *Grand Finale* do dossiê, em entrevista, Kleber Silva propõe perguntas instigantes a Stella Maris Bortoni-Ricardo sobre a Sociolinguística Educacional, as quais suscitam reflexões críticas a partir de experiências docentes em sala de aula, por

apresentar a realidade do ensino de Língua Portuguesa e possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino público brasileiro. A entrevista, (re)construída em forma de diálogo, brinda-nos com uma ampla discussão sobre língua(gem), políticas linguísticas e educacionais, letramentos, gêneros textuais/discursivos, e nos convida a uma “crítica de dentro para fora”, por meio da provocação: “Como empoderar o professor de Língua Portuguesa para ensinar de forma produtiva e formar cidadãos brasileiros?”.

Os artigos que compõem o dossiê coadunam com as constatações de temas direcionados às experiências pedagógicas sobre o ensino de línguas como práticas docentes que dão ênfase ao aspecto geral do ensino, à expressão oral, à leitura e produção textual, à análise linguística. Em síntese, são apresentados e discutidos estudos desenvolvidos com o intuito de fomentar e promover iniciativas docentes para o ensino de línguas num contexto de desafios educacionais, sociais, comportamentais, culturais, que instigam professoras e professores a se posicionarem em busca de inovações metodológicas, didáticas, epistêmicas e teóricas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. et al. O ato de resenhar no skoob. *Letras em Revista*, Teresina, v. 9, n. 1, jan./jun., p. 107-118, 2018.
- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BRONCKART, J.-P. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, J.-P. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.
- BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media*. London: Routledge, 2003.
- MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1 edições, 2016.
- PIETRO, J.F. de; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l’ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile n° 3*: Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, jan. 2003, p.27-53. Tradução de Adair Vieira Gonçalves, 2003.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. Trad. Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A; MAKONI, S. *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. New York, NY: Routledge, 2020.

PEJIC-BACH et al. Barriers and incentives for the utilization of web 3.0: case study of using wikis in croatia. In: WANKEL, C.; STACHOWICZ-STANUSCH, A. (Org.). *Emerging web 3.0/semantic web applications in higher education: growing personalization and wilder interconnections in learning*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 2016. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=sgYoDwAAQBAJ&pg=PA14&dq=wikis+in+higher+education&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjVt8fL9dzjAhXII7kGHeSbDhkQ6AEIKDAA#v=onepage&q=wikis%20in%20higher%20education&f=false> Acesso em: 29 jul. 2018.

PHILIPSON, M. Wikis in the classroom: a taxonomy, In: CUMMINGS, R. E.; BARTON, M. (Org.). *Wiki writing: collaborative learning in the college classroom*. Michigan: Digital Culture Books, 2008, p. 19-43.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220106-8121>

Recebido em: 10/07/2021 | Aprovado em: 22/02/2022

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS DISCURSIVOS: PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Portuguese Language Teaching and Discursive Genres: A Humanizing Education Proposal in Pandemic Times | Enseñanza de lengua portuguesa y géneros discursivos: propuesta de educación humanizadora en tiempos de pandemia

Rosana Helena Nunes*

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP), Itu, Indaiatuba,
Sorocaba, SP, Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Kleber Aparecido da Silva**

Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras,
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília, DF, Brasil

Resumo: Este artigo discute o ensino da Língua Portuguesa e o trabalho com gêneros discursivos a partir de uma metodologia de projetos. A proposta focaliza estudos realizados por Paulo Freire (1987, 1992, 1994, 1997) e estudiosos da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), bem como Bakhtin (1992a, 1992b), para enfatizar uma educação linguística crítica em tempos pandêmicos. Apresenta uma proposta de educação humanizadora por meio de um projeto de oficina de leitura, realizada com alunos de 1º semestre de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo. Privilegia-se o trabalho com a metodologia de projetos por meio de gêneros discursivos e multimodais em aulas de Língua Portuguesa. Os resultados apontam indícios no sentido de as atividades terem propiciado atitudes positivas e reflexão partilhada dos grupos implicados no projeto, embora esteja claro que, em educação, ao lado da tecnologia deva haver uma figura humana inspiradora.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros discursivos. Educação humanizadora. Pandemia.

Abstract: This article discusses the Portuguese language teaching and the mobilization of discursive genres starting from a project methodology. The proposal focuses on studies carried out by Paulo Freire (1987, 1992, 1994, 1997) and scholars of Critical Applied Linguistics (CAL) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), as well as Bakhtin (1992a, 1992b), to emphasize a critical linguistic education in pandemic times. Our research presents a humanizing education proposal through a reading workshop project carried out with first semester's students of a technology school college in State of São Paulo. We privilege the mobilization of project methodology through discursive and multimodal genres in Portuguese language classes. The results point out to evidences that confirms the presence of positive attitudes and imparted reflection inside

* Doutora em Língua Portuguesa (PUC/SP). Pós-doutora em Educação (Unicamp). Professora de Ensino Superior Tecnológico, em Língua Portuguesa, na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: rosananunes03@gmail.com.

** Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP (São José do Rio Preto). Pós-Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP); em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, (PUC-SP); em Linguística (UFSC). Professor Associado 1 da Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br.

the groups involved on the project, although it is clear that, in education, there must be an inspiring human figure alongside technology.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Discursive genres. Humanizing education. Pandemic.

Resumen: Este artículo enfoca la enseñanza de lengua portuguesa y el trabajo con géneros discursivos desde una metodología de proyectos. La propuesta se enfoca en estudios realizados por Paulo Freire (1987, 1992, 1994, 1997) y estudiosos de la Lingüística Crítica Aplicada (LAC) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), así como de Bajtín (1992a, 1992b), para enfatizar una educación lingüística en tiempos de pandemia. Presenta una propuesta de humanización de la educación a través de un proyecto de taller de lectura, realizado con alumnos del 1º semestre de una facultad de tecnología del estado de São Paulo. Se privilegia el trabajo con la metodología de proyectos a través de géneros discursivos y multimodales en las clases de lengua portuguesa. Los resultados apuntan evidencias que las actividades han proporcionado actitudes positivas y una reflexión compartida entre los colectivos implicados en el proyecto, aunque queda claro que, en la educación, junto a la tecnología debe haber una figura humana inspiradora.

Palabras clave: Enseñanza de Lengua Portuguesa. Géneros discursivos. Educación humanizadora. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva refletir acerca do ensino da Língua Portuguesa em cursos tecnológicos, no cenário da pandemia de Covid-19. A proposta é trazer os estudos realizados pelo filósofo da educação brasileira, Paulo Freire (1987, 1994, 1997), em consonância com alguns estudiosos da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) para refletir acerca de uma educação linguística crítica, sobretudo o ensino de língua portuguesa em tempos pandêmicos. Com efeito, apresenta-se um trabalho realizado com alunos de 1º semestre de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, proposta essa destinada ao trabalho com gêneros discursivos e a multimodalidade em aulas de Língua Portuguesa.

Diante da realidade do ensino da língua portuguesa, diferentes paradigmas educacionais perpassaram pela educação brasileira, refletindo também em diferentes metodologias de ensino. Situações de opressão são comuns na prática educativa, considerando um momento de distanciamento em função da pandemia, o que acarreta diferentes metodologias não necessariamente alicerçadas para promover a construção do conhecimento. Ou seja, de um lado, os docentes encontram-se numa situação de opressão tendo de cumprir horas e horas de trabalho para ministrar as aulas; de outro, os alunos se encontram na condição de “oprimidos” frente à realidade das aulas, uma vez que o ensino remoto nem sempre facilita a interação professor-aluno.

Há inúmeras tentativas de pensar a educação como mola propulsora da sociedade. Falar de educação é enveredar-se pelos caminhos da leitura de mundo que, por assim dizer, precede a leitura da palavra (FREIRE, 1994). É buscar compreender que o ser, em processo de alfabetização, é aquele que inicia o processo de consciência histórica, *daí que a posteriori a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele*. Aqui está a chave para o despertar para a linguagem, uma vez que *linguagem e realidade se prendem dinamicamente*.

Desde a década de 1960, Paulo Freire buscou uma sociedade mais igualitária com a alfabetização de adultos. A iniciativa do educador foi aplicada pela primeira vez em 1962 na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram

alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura. O projeto ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. Os fazendeiros da região chamavam o processo educativo de “praga comunista”. A proposta de Paulo Freire para a alfabetização perpassa as prescrições existentes nos métodos de alfabetização, buscando ser algo dinâmico, ao privilegiar o local de trabalho, ou seja, as especificidades desse local para, *a posteriori*, tematizar e problematizar.

Cumpra lembrar que a educação, como direito humano, sempre foi de primordial importância nos estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1987, 1994, 1997). O educador nos deixou um legado; dentre as obras de maior relevância para esta reflexão, destacam-se: *Educação como prática da liberdade*, publicada em 1967; *Pedagogia do oprimido*, em 1968; *A importância do ato de ler*, em 1981; *Pedagogia da esperança*, em 1992, e, por fim, *Pedagogia da Autonomia*, em 1996. A finalidade de apresentar essas obras é mostrar o eixo norteador do pensamento freiriano com relação à linguagem.

Para este artigo, busca-se responder a algumas questões acerca do ensino de língua portuguesa em tempo de crise. Por que falar de Freire, no caso específico da educação, durante a pandemia? Quais desafios pandêmicos a LAC e a pedagogia freiriana nos ajudam a superar, especialmente em se tratando de tecnologia e multimodalidade? Em que medida a pandemia traz reflexos à aprendizagem do aluno pelo novo formato de aula *on-line*? Qual a importância de uma educação humanizadora no contexto da pandemia?

O artigo apresenta em sequência os seguintes tópicos: 1) os estudos freirianos à luz da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), e Bakhtin (1992a) relativamente ao ensino de línguas como prática social; 2) Bakhtin (1992b) e a origem dos estudos sobre gêneros discursivos e multimodalidade da linguagem; 3) uma proposta de educação humanizadora: repensar a prática educativa por meio de um projeto de oficina de leitura, desenvolvido por alunos de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, privilegiando o trabalho com a metodologia de projetos.

2 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Desde o início de sua trajetória, Paulo Freire, o filósofo da educação brasileira, realizou uma série de projetos sobre o Método de Alfabetização de Adultos. O educador escreveu algumas obras; dentre essas, em 1967, publica seu primeiro livro: *Educação como prática da liberdade*. A obra foi escrita durante o período de exílio, no ano de 1965. Freire reporta-se à experiência pedagógica que desenvolveu, antes do Golpe de 1964, o método de alfabetização de jovens e adultos no nordeste do país. Essa obra reflete a forma pela qual a experiência com a alfabetização de adultos resultou em melhor compreensão da *palavra*, como um instrumento de transformação do homem e da sociedade.

Na verdade, o movimento popular, que engendrou o Projeto de Alfabetização de Adultos salientado por Freire (1967), na obra *Educação como prática de liberdade*, representa uma luta política por “libertação da opressão”, transformação do indivíduo por meio da alfabetização, ser e estar no mundo, consciência de estar no mundo e participar de uma sociedade. Para Freire, esse é o papel da escola como um ato de ensinar o aluno a ler o mundo para que possa intervir nele de forma efetiva como ser social e político.

Em *Pedagogia do oprimido*, propõe uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. O livro é considerado um dos pilares da Pedagogia Crítica e analisa a relação de “colonizador” e “colonizado”. Essa obra foi escrita em um período crítico da história do Brasil, após o golpe militar de 1964. Nessa época, Freire foi acusado de ideias revolucionárias – por que não dizer subversivas –, ao denunciar as mazelas da sociedade, o que o levou à prisão por 70 dias. Ao libertar-se da prisão, Freire exilou-se no Chile. No período de cinco anos, dedicou-se a trabalhos voltados a programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Além dessas atividades assumidas pelo educador, também foi consultor do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça.

Nessa obra, Freire (1987) apresenta um método mais consolidado com a prática educativa, em que a palavra ajuda o homem a se tornar homem. Para tanto, a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. O educador considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica, e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferentes formas de expressar-se por meio da palavra escrita.

Ao conceber a possibilidade de pensar a educação como uma prática da liberdade, o filósofo da educação brasileira propõe uma pedagogia que foge aos moldes de uma educação bancária, presa aos ditames tradicionais e vinculada a repetição e memorização de conteúdo para o ensino. Ao reportar-se à condição dos oprimidos da terra, o filósofo afirma que a luta é uma conquista de cada indivíduo, uma vez que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 23).

Pennycook e Makoni (2020), em sua obra intitulada *Inovações de desafios para uma Linguística Aplicada para o Sul Global*, defendem uma postura decolonial a partir de visões eurocêntricas que persistiram e ainda persistem para o estudo da língua/linguagem. Os autores defendem projetos de linguagem na educação que buscam apoiar iniciativas de linguagem local e apontam para a importância de repensar os quadros que têm informado o trabalho de preservação da língua por tanto tempo. E a reflexão que perpassa pelos estudos realizados pelos autores é a de considerar um olhar mais crítico e, por que não dizer, decolonial para o Sul Global e suas epistemologias voltadas ao ensino de língua/linguagem.

Considera-se, como *práticas de opressão*, a visão colonial e eurocêntrica para o estudo da língua/linguagem. Para tanto, uma proposta decolonial corresponde à *autonomia* e modos decentes de vida (juntamente com terra, saúde, trabalho e práticas culturais). A língua, segundo os estudiosos, deve ser vista localmente e não apenas globalmente, ou seja, a autonomia da língua pela própria autonomia para o indivíduo que a utiliza em contextos culturais e sociais característicos. Daí a ênfase na descolonização da língua como uma forma de “descolonizar” a linguística e a linguística aplicada.

Pennycook e Makoni (2020) reconhecem a importância da preservação da linguagem sobre a emancipação humana, sobretudo a emancipação que leve ao empoderamento. Para tanto, os autores defendem projetos de linguagem na educação que buscam apoiar iniciativas de linguagem local, ou seja, projetos mais humanizados, projetos que garantam os direitos linguísticos, a *autonomia linguística* para a decolonialidade.

Em consonância a essa perspectiva decolonial de ensino de língua, Freire (1987, 1992), ao refletir a respeito das desigualdades sociais, atenta para a violência dos opressores; segundo o autor, essa forma de violência os torna desumanizados, uma vez que instaura uma outra vocação – a do ser menos. Segundo o educador, ao lado da humanização está a vocação, que representa uma forma de transpor a realidade em que o indivíduo se encontra; entretanto, essa vocação dos homens, via de regra, é negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas sobretudo, “[...] afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 1987, p. 30).

Dessa perspectiva, *Pedagogia do oprimido* abre a discussão acerca da forma pela qual um povo se educa para civilizar-se, ou seja, dentre os aspectos econômicos que representam uma sociedade dividida em classes sociais, cabe refletir a respeito do lugar de fala. E ainda: buscar relacionar-se nessa sociedade de maneira emancipatória é acreditar que a educação está a serviço do indivíduo e não a serviço dos interesses econômicos. Com apoio nessas considerações, como pensar o ensino de línguas no que concerne à Linguística Aplicada Crítica?

2.1 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

O livro *A importância do ato de ler* (1994) é resultado de uma palestra de Freire sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos, bem como de um artigo a respeito da experiência de alfabetização de adultos, desenvolvida com sua equipe em São Tomé e Príncipe. Nessa obra, o filósofo da educação tematiza a leitura e discute a importância e a compreensão crítica da alfabetização e do papel da biblioteca popular, na tentativa de apresentar a *experiência de alfabetização* e de *educação política*.

A leitura, dessa perspectiva, deve ser vista como algo que liberte de amarras, se assim pode dizer, coloniais. Ainda, tal perspectiva de reflexão encontra-se também em outras obras, principalmente *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, como fundamentais para enfatizar a educação como humanização.

Bakhtin (1992a, p. 41), filósofo da linguagem, em estudos realizados acerca da relação entre infraestrutura e superestruturas, reconhece a adversidade que a “filosofia da linguagem” enfrenta para constituir-se, uma vez que “o problema da relação recíproca entre a infraestrutura e as superestruturas [...] liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação”.

Segundo Bakhtin (1992a, p. 46), “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata [...]. O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*”. Para o filósofo da linguagem, o signo torna-se a arena em que se desenvolve a luta de classes; entretanto, “O signo, se subtraído a tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade”.

Freire (1994) reforça a importância da leitura como ato político, ético e não apenas científico e estético. Bakhtin (1992a) adverte que, se o signo ideológico, como arena de luta de classes, corresponde a um estudo apenas filológico, por assim dizer “signos ideológicos defuntos”, segundo o autor, são “incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos. Somente na medida em que o filólogo e o historiador conservam a sua memória é que subsistem ainda neles alguns lampejos de vida”. A respeito da luta de classes e das possibilidades de o indivíduo transformar-se por meio da linguagem, Freire (1994, p. 9) assevera que

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Ao enfatizar a importância da leitura e da escrita e por se tratar de uma luta política, Freire (1994, p. 23-24) reconhece que o processo educativo deve estar a serviço da humanização, ou seja, compreender o processo da educação como uma prática política e emancipatória, uma vez que

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Em que medida Freire, ao dedicar-se à alfabetização de adultos, já delineava os processos de estudo de linguagem que viriam a ser o ponto de partida e o de chegada para uma educação linguística crítica?

2.2 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: UM DIÁLOGO PROFÍCUO

Em relação à obra intitulada *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), a proposta é fazer uma “releitura” de *Pedagogia do oprimido*, obra publicada em 1968, durante o exílio de Freire no Chile. Nesse diálogo, o autor analisa suas experiências pedagógicas de quase três décadas.

Em sua reflexão, o educador percebe a importância fundamental do diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes para se pensar uma pedagogia do oprimido na esperança de que a reflexão seja possível, a mudança seja algo primordial como um “reencontro” com estudos já firmados e (re)afirmados no bojo das discussões sobre uma educação humanizadora como prática de liberdade. E, ao afirmar-se como educador, Freire (1992, p. 9) preconiza que essa libertação se relacione à esperança de mudança para o povo.

Nesse sentido, em *Pedagogia do oprimido* desvelam-se as contradições de um estudo que se fundamentou na década de 60, publicado fora do país, e, no Brasil, em 1972, trazendo discussões referentes à condição daqueles que, oprimidos em sua própria história de vida, sentem-se “arrebataados” por um opressor que os leva ao distanciamento de sua própria realidade.

Em *Pedagogia da Esperança*, no diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, em continuidade do estudo sobre a opressão, o direito à liberdade de “sobrevivência humana”, quando se privilegia a “esperança” como uma necessidade ontológica, Freire (1992, p. 10-11) reforça:

O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Freire (1992) reconhece que a humanização corresponde ao direito de “ir e vir”, ao direito do ser “em devir”, e esse direito confere cidadania, ou seja, direitos preservados de sobrevivência, saúde e educação. Considera-se fundamental, nesta discussão, o fato de as escolas ainda operarem com base em relações sociais mais amplas, e isso pode contribuir com a manutenção do *status quo*, atitudes de resistência e possíveis desigualdades sociais.

E de que modo a linguagem entra nessa discussão quando se considera o ser político, na tentativa de sua própria humanização como condição de não opressão e sim libertação? Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social em relação à emancipação humana?

2.3 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: AUTONOMIA LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) convida-nos a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Esse convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, à tarefa de ensinar, tarefa esta alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em ética pedagógica e visão de mundo. Essa prática remete à rigorosidade metodológica, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, generosidade, disponibilidade, regadas de *esperança*. Ao iniciar a obra, Freire (1997, p. 14) salienta que

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

Freire (1997, p. 15) insiste na formação do professor ao dizer que “[...] formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]”. Nessa diretriz, cumpre lembrar o fundamento básico da prática educativa, que é o de creditar ao educador a possibilidade de fazer o educando acreditar que a transformação possa acontecer durante o processo de aprendizagem, ou seja, *não há docência sem discência*, e a tarefa de ensinar requer rigor metodológico com respeito aos saberes dos educandos.

Nessa dinâmica do ato de ensinar, o comprometimento do educador significa aceitar que correr risco compreende o processo de aprendizagem em busca de aceitação do novo e rejeição a diversas formas de discriminação. Reconhece-se, pois, que ainda existem determinadas práticas opressoras no contexto escolar, quando no contato com a diversidade cultural e linguística.

Freire (1997) procura elucidar que *o ensino não é transferir conhecimento*; ensinar corresponde a alguns ingredientes fundamentais, dentre eles: consciência, reconhecimento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão à realidade, alegria e esperança, mudança e curiosidade.

Este filósofo da educação destaca que ensinar exige segurança, competência profissional e, acima de tudo, generosidade; em outras palavras, *ensinar é uma especificidade humana*. E, ainda, assevera a imprescindibilidade de condições de uma prática educativa que mobilize a transformações decorrentes do ato de ensinar como uma postura ética e, ao mesmo tempo, epistemológica e ontológica do educador em relação ao educando. Sob essa ótica, o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito.

À luz dessas diretrizes da obra *Pedagogia da autonomia*, destaca-se uma passagem em que Freire (1997) salienta o erro epistemológico do *bancarismo*. Ao negar a prática da educação bancária, que se presta apenas para a inserção de conteúdos como um depósito bancário a serviço de uma educação de cunho neoliberal e colonialista, esse pesquisador adverte:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma, o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que espera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos — a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”. (FREIRE, 1997, p. 28).

Com base nessas considerações tecidas a partir do legado deixado por Freire (1967, 1987, 1992, 1994, 1997), considerar as diferentes praxiologias, que se definem como uma conexão entre as epistemologias e a prática educativa (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) é estabelecer um diálogo profícuo com os estudos de Freire direcionados a uma educação linguística crítica, ao referir-se à práxis, como um conjunto de práticas, que levam à transformação da realidade e à produção da história.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM

Quando se considera que o ensino de língua envolve a diversidade linguística, também cabe considerar a multiplicidade de linguagens, que corresponde a um movimento dialético e tecnológico da globalização. Falar em cultura linguística é admitir que o ensino de língua materna se relaciona a questões de supremacia do poder que levam à reflexão acerca da multimodalidade da linguagem como condição fundamental de aprendizagem.

Bakhtin (1992a), em estudos desenvolvidos sobre a natureza dialógica da linguagem, apresenta o conceito de *heteroglossia* para explicar as vozes presentes na comunicação humana. Em outras palavras, a língua penetra na vida por meio de enunciados concretos e a vida penetra na língua pelos próprios enunciados concretos (BAKHTIN, 1992a). Como pensar o estudo da linguagem humana a partir dessa perspectiva? E ainda, como refletir acerca das práticas sociais e históricas construídas pelos sujeitos em diferentes momentos e com diferentes finalidades específicas?

Diferentemente da corrente estruturalista¹, que privilegiava o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de repetição, Bakhtin (1992b) concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. Para o autor, todo estudo que privilegia a utilização da língua em sua totalidade deve partir de uma teoria sobre gêneros discursivos.

Compreende-se aqui a *heterogeneidade dos gêneros do discurso* (orais e escritos), natureza e características, em esferas da comunicação verbal. Bakhtin (1992b) faz uma classificação dos gêneros em *primários e secundários*. Os primeiros referem-se à comunicação cotidiana, já os segundos são decorrentes de circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída. O autor reconhece que os gêneros secundários passam a absorver os gêneros primários, uma vez que estes últimos são oriundos de uma comunicação verbal espontânea.

Na verdade, a preocupação de Bakhtin não era propriamente com relação ao ensino da língua, mas com relação a compreender como se dá a comunicação humana por meio da língua. Tratava-se de compreender o que traz a riqueza de uma língua e a riqueza dos enunciados, não aqueles apenas padronizados por uma cultura, mas a heterogeneidade constitutiva da linguagem humana.

Para o autor, a linguagem humana corresponde à *recepção ativa* e à *compreensão responsiva ativa*, uma vez que toda palavra ocorre na arena de luta de classes sociais, uma vez que todo enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes do enunciado. Pelo fato de a linguagem ser de natureza dialógica, não há monólogo fechado, isolado do todo da enunciação. O enunciado é o ponto de encontro e conflito das múltiplas vozes sociais.

No cenário atual de ensino de língua materna, o conceito de multimodalidade da linguagem tem sido muito discutido, sobretudo quando se refere ao uso de tecnologias

¹ Ferdinand de Saussure (1916) é o precursor de estudos referentes aos conceitos de *langue* e *parole*.

diferenciadas para o ensino. Na verdade, o termo *gênero virtual emergente* é oriundo da noção de gênero do discurso. Esse estudo teve como precursor o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1992b), quando, em sua obra *Estética da criação verbal*, define gênero do discurso como enunciados relativamente estáveis nas esferas da comunicação verbal.

Das contribuições de Bakhtin (1992b) em relação ao conceito de multimodalidade da linguagem, pode-se dizer que o filósofo russo quer denunciar a forma como a língua é vista e estudada por diferentes abordagens e reconhece o valor da língua em sua condição social, na sociedade, entre os indivíduos em diferentes esferas da comunicação verbal. Por se tratar do método sociológico, o estudioso da linguagem compreende a problemática que se instaura quando se considera a análise linguística ou a análise literária. Em ambos os casos, existe um fator preponderante em análises dessa natureza: as condições de produção.

Os gêneros multimodais circulam socialmente em diversas ações comunicativas, ou seja, a multimodalidade pode ser compreendida como reflexo do modo como os sujeitos, relacionando-se no contexto das tecnologias de informação, ao interagirem com os outros em um espaço e tempo, conseguem comunicar-se pelo telefone, conversar *online*, ler e-mails, ouvir música, etc.

Os enunciados apresentam características próprias dadas as diferentes situações e condições de ocorrência. E há determinados gêneros discursivos que se apresentam na sociedade tecnológica, ou seja, a utilização de uma linguagem multimodal nos processos comunicativos com características próprias. Eles são denominados *gêneros emergentes*. Em outros termos, os gêneros que se apresentam no ambiente virtual são chamados *gêneros virtuais* ou *digitais*.

Com base nesses estudos sobre gêneros do discurso e multimodalidade da linguagem, a última parte do artigo apresenta uma proposta de trabalho em aulas de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, com uma proposta de educação humanizadora, com base na aposta de que uma visão emancipatória e libertária promove a construção de conhecimento, desde que os sujeitos envolvidos também entendam que podem modificar-se e engajar-se no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

4 PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção apresenta-se uma proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa, capaz de atender às necessidades do tecnólogo no mundo do trabalho no cenário da pandemia de Covid-19, com ênfase em gêneros orais, escritos e multimodais presentes na esfera da comunicação virtual, à luz de estudos sobre multiletramentos e multimodalidade no cenário tecnológico (DIONÍSIO, 2011; ROJO; MOURA, 2012) e da Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998). A finalidade: propor uma metodologia de ensino por meio de gêneros discursivos para melhor responder ao momento crítico em que o ensino exigiu, em 2020 e 2021, aulas síncronas em contexto de pandemia.

Diante desse cenário de ensino remoto, em 2020 o Centro Paula Souza, uma autarquia do governo do estado de São Paulo, implantou a plataforma *Teams* da Microsoft² para as aulas síncronas. O período de aulas presenciais compreendeu o mês de fevereiro e duas semanas do mês de março de 2020; a última aula presencial ocorreu em 13 de março de 2020. Em 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*.

Sabe-se que o ensino na modalidade remota apresentou algumas situações adversas: internet lenta, uso de smartphones, mudança de horário de trabalho diante do cenário da pandemia, condições econômicas, etc. Dessa condição de ensino remoto, para a disciplina Comunicação e Expressão aplicou-se a metodologia de projetos para três cursos tecnológicos, totalizando 200 alunos, por meio da ferramenta *Teams*, com determinadas etapas: escolha do tema, leitura de artigos acadêmicos, desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de um miniartigo pelos grupos.

Nesse cenário e condições, deu-se início a um projeto de incentivo à leitura e escrita e a sala dividiu-se em grupos. Cada grupo escolheu um tema, diretamente ligado ao curso tecnológico em que estivesse inserido. O projeto seguiu algumas etapas: a primeira, escolha e leitura de artigos acadêmicos voltados à área do curso; a segunda, discussão dos textos e levantamento das ideias fundamentais; a terceira, elaboração de um pré-projeto com as seguintes diretrizes: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise e resultados*.

Na quarta etapa, iniciou-se a escrita de um miniartigo, segundo um *template*³ apresentado aos alunos. Nesse processo, os grupos foram orientados a atentar para a linguagem em relação ao gênero acadêmico *artigo*. Propôs-se a leitura de artigos acadêmicos relacionados ao tema estudado; a cada semana do semestre havia a entrega de uma parte do miniartigo. A primeira entrega foi a parte do desenvolvimento que se relacionava ao contexto histórico e aos conceitos referentes ao tema escolhido pelo(s) grupo(s). A segunda entrega previa a introdução e o desenvolvimento completos. As últimas etapas apenas aconteceram após a realização da oficina de leitura, em que os grupos fizeram o relatório da oficina com os *prints* das telas dos vídeos apresentados a outro grupo, bem como os gráficos gerados com o formulário das questões.

Para a quinta etapa, os grupos desenvolveram uma oficina de leitura, em que teriam de elaborar questões de múltipla escolha e/ou questões dissertativas, baseadas nas leituras realizadas durante o semestre. Os grupos utilizaram plataformas digitais para a realização do projeto: pesquisa de artigos acadêmicos pelo *Google Acadêmico*, elaboração de questões de múltipla escolha por meio do formulário do *Google forms*, discussões entre as equipes pela ferramenta *Teams*, plataforma da Microsoft, além de uso do *WhatsApp*.

² A plataforma da Microsoft Teams foi utilizada para as aulas na modalidade remota de ensino. Essa plataforma foi implantada pelo Centro Paula Souza, autarquia do governo do estado de São Paulo para as aulas durante o período da pandemia de Covid-19.

³ A palavra vem do inglês e corresponde a modelo de documento. Trata-se de um documento de conteúdo, com apenas a apresentação visual (apenas cabeçalhos, por exemplo) e instruções sobre onde e qual tipo de conteúdo deve entrar em cada parte a ser desenvolvida. Foi apresentado aos alunos de 1º semestre um modelo de miniartigo, segundo as normas regulamentadas pela ABNT.

A sexta etapa de desenvolvimento foi a da aplicação da oficina de leitura pelos grupos. Os critérios adotados foram: envio dos materiais de apoio antes da aplicação; esses materiais deveriam ser vídeos, *Webinar*, *Lives* relacionados ao tema escolhido pelo grupo; durante a aplicação da oficina de leitura, o “oficineiro”⁴ não poderia permitir que o outro grupo assistisse novamente aos materiais de apoio, apenas esclarecer dúvidas aparentes e aplicar o formulário do *Google forms*.

Após a aplicação da oficina de leitura, cada grupo obteve gráficos gerados do *Google forms*. Quanto a esses gráficos, os grupos deveriam atentar para a seleção do material escolhido para envio e o rendimento dos alunos em relação à interpretação de textos nos gêneros multimodais. A sexta etapa correspondia à realização de um seminário para a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura.

A última etapa previa a entrega do miniartigo pelos grupos. Com efeito, esse projeto corresponde a um trabalho com metodologia de projetos para cursos tecnológicos. O objetivo desse projeto oficina de leitura foi o de incentivo à leitura e escrita acadêmicas, sobretudo em momento de pandemia, com a possibilidade de o aluno interagir com as plataformas digitais e recursos multimodais presentes na esfera virtual, uma vez que corresponde a um trabalho com gêneros discursivos e gêneros híbridos, pertencentes a diferentes esferas da comunicação humana.

Dessa perspectiva, os resultados obtidos com o Projeto Oficina de Leitura, aplicado a alunos de 1º semestre de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, correspondem ao trabalho com gêneros discursivos, desde a elaboração de um pré-projeto a partir do tema escolhido pelo(s) grupo(s) até a escrita do miniartigo. Como já ressaltado, houve a utilização de plataformas digitais para a realização do trabalho em tempos pandêmicos, ou seja, a Plataforma *Teams* da Microsoft, bem como a Plataforma do *Google Acadêmico* para as leituras diversas, artigos acadêmicos e *e-books* e a do *Google forms* para elaboração de questões para a realização da oficina de leitura.

Assim, justifica-se a escolha da metodologia de projetos, em aulas de Língua Portuguesa, no ensino tecnológico, pela relevância de um projeto de incentivo à leitura e à escrita acadêmicas, além da importância fundamental para o aprendizado da língua, tendo em vista tratar-se de um contexto de pandemia e aulas síncronas. Com efeito, a proposta de uma educação humanizadora requer uma mudança substancial na forma de organização do programa de curso, ou seja, a iniciar de uma ementa que nem sempre atende às necessidades de alunos de cursos tecnológicos. Faz-se, pois, necessária uma adequação — às diferentes especificidades de cada curso de tecnologia — que atenda à formação humana, bem como à proposta de um trabalho diferenciado que possa propiciar avanço no que tange a *metodologias mais emancipatórias e menos bancárias* no processo de aprendizagem da língua materna.

Dionísio (2011, p.137-138), em estudos sobre gêneros textuais e multimodalidade da linguagem, atenta ao fato de que os avanços tecnológicos levam à mudança nas formas textuais e discursivas, e isso implica o conceito de *letramento*. Para a autora, esse conceito abrange variantes terminológicas, tais como *letramento científico*, *novo letramento*, *letramento visual*, *letramento midiático*. Assim, a autora postula:

⁴ Para grupo de alunos que aplicou a oficina a outro grupo, escolheu-se esse termo, *oficineiro*.

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Percebe-se que o letramento é algo que se constrói por meio de atividades discursivas de engajamento com/pela linguagem. Como observa Dionísio (2011, p.139):

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Rojo (2012, p.21), ao realizar estudos a respeito dos multiletramentos na escola, reconhece que estes se relacionam à multiplicidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea. A era globalizada necessita de “[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação [...]”. Em se tratando de plataformas digitais utilizadas em cursos tecnológicos, há de se considerar um processo de adaptação ao uso dessas plataformas.

Ao referir-se aos multiletramentos como linguagens múltiplas ou semioses, Rojo (2012) considera que a multiplicidade de culturas corresponde às formas de interação humana que envolvem diferentes linguagens, diversos gêneros discursivos que circulam nas esferas da comunicação verbal.

Segundo Rojo (2012), os diferentes sentidos da palavra “multiletramentos” se devem ao fato da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou propriamente em relação à diversidade de linguagens que os constituem. Dos estudos relacionados a esse conceito, Rojo (2012, p. 23) aponta características fundamentais:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Rojo (2012, p. 31) também admite que uma proposta didática que privilegie princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos corrobora a proposta freiriana de uma educação para a cidadania, como prática transformadora, embora haja desafios a serem enfrentados no cenário brasileiro.

- a) O que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores;
- b) O que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula.

Hernández (1998), em estudos sobre Pedagogia de Projetos⁵, reconhece que se refere a um trabalho interdisciplinar em que se privilegia o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover uma educação mais significativa e, ao mesmo tempo, auxiliar na formação integral do aluno, ou seja, na construção de sua identidade. Dionísio (2014) também aponta que o trabalho com gêneros textuais leva à compreensão de um trabalho interdisciplinar por meio das múltiplas linguagens ou, por que não dizer, a multimodalidade da linguagem.

Acredita-se que a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987; 1992) e a Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998) podem representar possibilidades para se pensar numa Educação Humanizadora na medida em que um trabalho dessa natureza privilegia o envolvimento do aluno a compreender a educação como um processo libertário e emancipatório, para garantir um ensino de Língua Portuguesa diferenciado em tempo de crise, como uma proposta de educação humanizadora numa perspectiva da Linguística Aplicada Crítica Transgressora (PENNYCOOK, 2006).

Sob essa ótica, o Projeto Oficina de Leitura, aplicado para alunos de 1º semestre de cursos tecnológicos, pôde representar uma forma diferente de trabalho com os gêneros discursivos, em contexto de pandemia da Covid-19 e, principalmente, na modalidade de ensino remoto. E, ainda, reconhece-se que apenas o uso de plataformas digitais não garante o avanço em relação à aprendizagem da língua materna, e sim a escolha de uma metodologia de ensino adequada a um contexto pandêmico de ensino de Língua Portuguesa.

Percebe-se, pois, a necessidade de uma reformulação de matrizes curriculares em Língua Portuguesa, ou seja, as adequações necessárias a essas caracterizações do ensino tecnológico. Se já havia a necessidade de uma reforma nas matrizes curriculares para atender às expectativas de cada curso frente às necessidades do mundo do trabalho, com a pandemia da Covid-19 isso se tornou ainda mais evidente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo tratou do ensino de Língua Portuguesa, em tempo de crise, por meio de trabalho com gêneros discursivos, na modalidade de ensino remoto. Retomam-se aqui as questões propostas na introdução, na tentativa de respondê-las. Quanto à primeira – “Por que falar de Freire, no caso específico da educação, durante a pandemia?” –, reconhece-se que os estudos freirianos estão presentes para melhor compreender as práticas de opressão no contexto da educação em tempos pandêmicos. Ensinar deve corresponder a um ato de propiciar o crescimento do educando, buscando levá-lo à compreensão do espaço em que se encontra para transformar-se durante o processo de aprendizagem.

Quanto à segunda questão – “Que desafios pandêmicos a LAC e a pedagogia freiriana nos ajudam a superar, especialmente em se tratando de tecnologia e multimodalidade?” –, buscou-se apresentar o pensamento de Freire como ponto de partida

⁵ Fernando Hernandez (1998), em estudos dessa natureza, reconhece que a Pedagogia de Projetos se refere a um trabalho interdisciplinar em que se privilegia o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover uma educação mais significativa e, ao mesmo tempo, auxiliar na formação integral do aluno, ou seja, na construção de sua identidade.

e de chegada aos estudos da linguagem, e isso corrobora os estudos da LAC para uma educação linguística crítica. Freire (1987, 1992, 1994, 1997), ao deixar um legado, permite-nos refletir sobre a educação como direito humano.

Quanto à terceira questão – “Em que medida a pandemia traz reflexos à aprendizagem do aluno pelo novo formato de aula *on-line*?” –, reconhecem-se as dificuldades aparentes dos alunos em momento de pandemia e propôs-se uma forma de trabalho com a linguagem, com o uso de plataformas digitais, ferramenta para o ensino na modalidade remota.

E quanto à última questão – “Qual a importância de uma educação humanizadora no contexto da pandemia?” –, os cursos tecnológicos, em suas ementas, apresentam o trabalho com a Língua Portuguesa por meio das modalidades oral e escrita da linguagem, bem como os gêneros discursivos, dentre eles, cartas, relatórios, correios eletrônicos. Entretanto, o trabalho foi ampliado privilegiando-se a linguagem acadêmica, buscando levar à leitura de artigos acadêmicos e desenvolver a escrita acadêmica com a produção de oficina de leitura e miniartigo.

Em outros termos, trata-se de uma educação mais humanizada e menos bancária e dogmática, ou seja, procura tornar a aula de Comunicação e Expressão uma aprendizagem mais participativa, levando à consciência crítica e cidadã do aluno em contexto de pandemia.

Nesse trabalho, aplicou-se a metodologia de projetos, com determinadas etapas: escolha do tema, leitura de artigos acadêmicos, desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de um miniartigo pelos grupos. O período de aulas presenciais, que compreendeu o mês de fevereiro e duas semanas do mês de março/2020, representou a organização do Projeto Oficina de Leitura pelos grupos. Com a pandemia de Covid-19, o Centro Paula Souza implantou a ferramenta *Teams* da Microsoft e os alunos aplicaram as oficinas por meio de recursos tecnológicos, dentre eles o WhatsApp⁶ e Google forms para a elaboração das questões propostas ao grupo, bem como o uso da ferramenta *Teams* para a apresentação dos resultados obtidos.

Como já ressaltado, o resultado final desse trabalho foi a produção de um miniartigo, desenvolvido a partir dos temas estudados pelos grupos, temas esses voltados às especificidades dos cursos tecnológicos. O retorno obtido com a apresentação mostrou-se acima do esperado, havendo bom entendimento das dificuldades evidenciadas pelos estudantes, sobretudo no contexto daqueles em situação de desigualdade social, buscando-se propiciar uma reflexão profunda nos integrantes de ambos os grupos das aulas síncronas pela ferramenta *Teams*.

Dados os impactos da pandemia, a utilização de plataformas digitais correspondeu a um olhar diferenciado sobre questões, que envolvem a educação, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. É importante ressaltar, entretanto, que apenas o uso das novas tecnologias não é suficiente para o atingir os objetivos. É essencial a figura humana, motivadora e inspiradora, protagonizando as situações.

⁶ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Considera-se que um trabalho dessa envergadura representa um avanço com relação aos estudos mais aprofundados, no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, um direito à educação de qualidade e, sobretudo, emancipatória. Sob essa perspectiva, nenhum ser humano pode abdicar de educar e, sobretudo, humanizar o mundo e a sociedade. Por fim, essa tarefa de educar e de humanizar é a base da cultura, da política e da história social. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, considera-se a importância do trabalho com a língua materna por meio da Pedagogia de Projetos.

Nas palavras de Freire (1987, p. 102), “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo.” E ainda, “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou mais do que isso, implica uma habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido [...]” (FREIRE, 1997, p. 77).

Acreditar em educação humanizadora é também considerar uma educação linguística transgressora que atenda ao educando, reconheça o outro em suas particularidades, na tentativa de superação e mudança da escola, do ensino e novas possibilidades de trabalho com a língua materna. Assim, a escola deverá ser um espaço constante de aprendizagem; as aulas, verdadeiros laboratórios de leitura e escrita – considerando, sobretudo, as linguagens diferenciadas presentes na comunicação humana.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992a.
- BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 1992b.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais – reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.
- DIONÍSIO, A.P. (Org.). *Multimodalidade e leituras – funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, C. C. de; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital. Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre a educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108. Disponível em: <https://br1lib.org/book/16990250/3c2a74>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- PENNYCOOK, A; MAKONI, S. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. New York, NY: Routledge, 2020.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola*. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220107-6821>

Recebido em: 23/06/2021 | Aprovado em: 06/04/2022

LEITURA E PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICOS EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Reading and Writing Infographics | Lectura y producción de infográficos
in First Language Classes | en clases de lengua materna

Carla Viana Coscarelli*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),
Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG, Brasil

Ana Elisa Ribeiro**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG),
Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: O artigo trata da leitura e da produção de textos multimodais na sala de aula da educação básica, focalizando o infográfico como gênero discursivo multimodal, por excelência, e considerando sua abordagem em sala de aula de ensino de português, a partir da sociossemiótica apresentada por Kress (2003) e Van Leeuwen (2004). A discussão se dá a partir de pesquisa com 112 professores e professoras que responderam a um questionário online com perguntas fechadas e abertas por meio de um formulário Google, no ano letivo de 2018. Com base nessas respostas, conclui-se que o trabalho com gêneros multimodais na escola é ainda incipiente, em especial por falta de formação continuada para docentes ou infraestrutura tecnológica nas escolas, conforme apontado por participantes.

Palavras-chave: Multimodalidade. Infográfico. Textos multimodais.

Abstract: This article is about reading and writing multimodal texts in elementary school classrooms, focusing on infographics as a multimodal discursive genre, par excellence, and considering its use in Portuguese language lessons, based on social semiotics presented by Kress (2003) and Van Leeuwen (2004). Our discussion happens through a survey involving 112 teachers who answered an online questionnaire with open and closed questions through a Google form in 2018. Considering the answers, we conclude that working with multimodal genres at school is still initial, especially due to the insufficient continuing education for the teachers or the lack of technological infrastructure in schools, as mentioned by the participants.

Keywords: Multimodality. Infographic. Multimodal Texts.

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e da graduação em Letras da UFMG, em Belo Horizonte, Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2655-4426>. E-mail: ccoscarelli@letras.ufmg.br.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do CNPq. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, do bacharelado em Letras e do ensino médio do CEFET-MG, em Belo Horizonte, Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4422-7480>. E-mail: anadigital@gmail.com.

Resumen: El artículo trata de la lectura y de la producción de textos multimodales en clases de la educación básica, enfocando el infográfico como género discursivo multimodal por excelencia, y considerando su abordaje en clases de enseñanza de portugués, desde la sociossemiótica presentada por Kress (2003) y Van Leeuwen (2004). La discusión ocurre desde investigación con 112 maestros que contestaron un cuestionario en línea con preguntas cerradas y abiertas por medio de un formulario Google, el año lectivo de 2018. Con base en esas respuestas, se concluye que el trabajo con géneros multimodales en la escuela aún es incipiente, en especial por falta de formación continua para maestros o infraestructura tecnológica en las escuelas, conforme apuntado por los participantes.

Palabras clave: Multimodalidad. Infográfico. Textos multimodales.

1 TEXTO: BREVE (RE)ENQUADRAMENTO

O que é texto? Essa é uma questão sempre instigante e que nunca é respondida de forma completa. E é bom que seja assim. Sinal de que os estudos linguísticos estão em movimento e de que é difícil que certos objetos se deixem aprisionar em definições muito fechadas e pretensamente suficientes. Fato é que a noção de *texto*, para a Linguística, há tempos deixou de ser só um sinônimo de *palavra* ou de um *conjunto delas*. Os textos circulantes no mundo sempre foram mais do que palavra ou articulações entre a palavra e outras linguagens, mas, para os estudos de língua, por razões didáticas, foi importante fazer um “recorte” ou selecionar uma definição de objeto minimamente operacional.

No entanto, a Linguística vem se deparando com textos cada vez mais complexos, mesmo os que são compostos prioritariamente por palavras, mas não só. Nesse contexto, Theo Van Leeuwen (2004) aponta dez motivos pelos quais nós, linguistas, deveríamos prestar atenção à comunicação visual. Das razões que ele aponta, algumas nos interessam mais de perto:

V. Até mesmo no nível da “proposição” única, o visual e o verbal podem ser integrados em uma única unidade sintagmática.

[...]

VII. A análise crítica do discurso precisa levar em conta o discurso não-verbal tanto quanto o discurso verbal, assim como aspectos do discurso na imagem tanto quanto no texto, porque eles frequentemente representam os sentidos de forma diferente, às vezes até contrastante. (VAN LEEUWEN, 2004, p. 14; 15. Tradução nossa)

É fundamental, portanto, nos dias que correm, admitir mais aspectos do texto do que comumente tratávamos décadas atrás. Do mesmo modo, é importante aprender outros enquadramentos para lidar com isso, especialmente em sala de aula, espaço de sistematização e discussão, leitura e produção de sentidos.

2 INFOGRÁFICOS

É nesse contexto de mudança e de abertura de ideias que escolhemos o infográfico como um tipo de composição textual digno de atenção. Infográficos são textos – multimodais, mas são gêneros discursivos? Eis uma pergunta que suscita longos debates.

Infografistas internacionalmente importantes, como Alberto Cairo ou Valero Sancho, têm defendido essa produção multimodal como texto complexo, repleto de especificidades e características próprias (SANCHO, 2001; CAIRO, 2008; 2011). Mas será que os infográficos apenas complementam textos verbais? São sempre um pouco periféricos? Ou podem ser considerados gêneros à parte, inclusive para serem lidos de maneira independente?

Ao ler revistas como a *SuperInteressante*, muito conhecida no Brasil, é possível arriscar que os infográficos atuam sozinhos, sem depender de textos escritos, como nas reportagens, por exemplo. Por outro lado, é importante notar que a palavra faz parte do infográfico, na maioria das vezes, seja no título, seja em informações pontuais, mas que nem sempre podem ser consideradas irrelevantes.

Aqui, vamos considerar o infográfico como um texto multimodal de ampla circulação social, dado que aparece, regularmente, há muito tempo, em revistas, jornais, programas de TV, livros didáticos, etc. Também os consideraremos como gêneros do discurso, destacados de outros, diferenciáveis por sua forma, função e práticas sociais relativamente estáveis (conforme a célebre citação de Bakhtin). Sendo assim, estão inseridos em situações comunicativas determinadas e que visam a atingir certo público e certo objetivo. Normalmente, os infográficos são apresentados como produções cuja finalidade pode ser tornar mais clara a situação, o conceito ou os fatos apresentados, embora não se possa afirmar que todo infográfico facilite leituras. Muitos deles são complexos para a leitura, tanto quanto outras composições textuais.

Finalmente, elegemos o infográfico não apenas porque ele interessa às nossas pesquisas de perto, sob uma abordagem multimodal de leitura e produção de textos, mas porque ele é, também, um dos gêneros elencados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que o considera um dos itens necessários nos multiletramentos e na educação básica brasileira.

3 UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Para além de teorizar sobre o infográfico, consideramos fundamental observar e discutir sobre a relação entre esse texto de circulação social, as práticas de leitura e escrita que ele envolve e as questões que ele apresenta para a sala de aula e para o/a professor/a. Como os infográficos têm sido trabalhados nas escolas? Têm sido? Que reflexões os e as docentes fazem sobre isso?

Muitos trabalhos focalizam a leitura de infográficos, aspecto suficientemente relevante da pesquisa em linguagem. É o caso, por exemplo, de Paiva (2009), que analisou a leitura de infográficos à luz da sociosemiótica. De outro lado, há preocupação com a produção de textos multimodais¹, uma vez que, hoje e sempre, é uma questão mais que linguística – política, atuar sobre o “empoderamento semiótico”² das pessoas. Fizemos

¹ Mesmo a pesquisa sobre a *produção* de infográficos, por exemplo, é recente e mais escassa do que a pesquisa sobre *leitura*. Para duas dissertações sobre produção de infografia, ver Passos (2014) e Andrade (2017).

² Aqui, uma adaptação nossa da expressão empregada por Kress (2003). O autor menciona o “poder semiótico”, como já discutido em Ribeiro (2018).

um ensaio sobre isso em Ribeiro (2016), quando propusemos exercícios de produção textual empregando vários modos semióticos, mas, principalmente, estimulando o “pensar visualmente” (TEIXEIRA, 2010).

Com o objetivo de coletar depoimentos e reflexões de colegas professores do ensino básico, disponibilizamos pelas redes sociais um questionário³, com perguntas fechadas e abertas, a ser preenchido por professores atuantes nos níveis fundamental e médio da escola brasileira, pública ou privada. Em uma semana letiva de maio de 2018, 112 colegas atenderam ao chamado e, gentilmente, se dispuseram a tratar do tema “infográficos nas aulas de línguas”.

Queremos, no entanto, fazer algumas ressalvas sobre este tipo de exercício investigativo: é evidente que em um universo de milhares de professores, 112 pessoas não serão exatamente representativas de todo o conjunto. A tabela 1 diz respeito ao Censo Escolar brasileiro de 2007 e dá a ver que somos milhões de profissionais, em diversos níveis da educação básica. Consideramos importante, portanto, afirmar que a discussão que se seguirá diz respeito a um pequeno grupo aleatório de professores e professoras, atuantes nas redes sociais digitais, e que se dispuseram a revelar algo sobre suas práticas nas salas de aula de línguas, em escolas públicas e privadas. É possível, no entanto, que as exposições e questões desses colegas sejam parecidas com as de muitos outros, que talvez se identifiquem com suas percepções e práticas, seus questionamentos e dúvidas.

Etapas de Ensino	Sexo	Professores por Região Geográfica						
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Educação Básica	Total	1.882.961	157.016	570.647	741.604	281.251	132.443	
	Feminino	1.542.925	114.985	462.454	616.956	240.612	107.918	
	Masculino	340.036	42.031	108.193	124.648	40.639	24.525	
Educação Infantil	Educação Infantil - Creche	Total	95.643	3.571	20.315	44.523	21.503	5.731
		Feminino	93.675	3.482	19.923	43.516	21.168	5.586
		Masculino	1.968	89	392	1.007	335	145
	Educação Infantil - Pré-Escola	Total	240.543	19.420	76.845	97.918	32.061	14.299
		Feminino	231.096	17.995	73.865	95.088	30.603	13.545
		Masculino	9.447	1.425	2.980	2.830	1.458	754
Ensino Fundamental	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Total	685.025	60.032	204.229	266.907	102.100	51.757
		Feminino	624.850	49.195	184.774	249.018	95.287	46.576
		Masculino	60.175	10.837	19.455	17.889	6.813	5.181
	Ensino Fundamental - Anos Finais	Total	736.502	66.913	230.789	275.603	110.696	52.501
		Feminino	548.050	42.364	168.450	209.158	88.839	39.239
		Masculino	188.452	24.549	62.339	66.445	21.857	13.262
Ensino Médio	Total	414.555	25.951	99.868	187.529	69.450	31.757	
	Feminino	267.174	14.176	58.903	123.754	49.742	20.599	
	Masculino	147.381	11.775	40.965	63.775	19.708	11.158	
Educação Profissional	Total	49.653	1.752	4.350	30.879	10.787	1.885	
	Feminino	23.167	871	1.926	14.175	5.254	941	
	Masculino	26.486	881	2.424	16.704	5.533	944	

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1. Alguns professores atuam em mais de uma Etapa e/ou Modalidade.
 2. Educação Básica: inclui os professores de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.
 3. Educação Infantil - Pré-Escola: inclui os professores de turmas de Educação Infantil - Unificada.
 4. Ensino Fundamental: inclui os professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.
 5. Ensino Fundamental - Anos Iniciais: inclui os professores de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa.
 6. Ensino Fundamental - Anos Finais: inclui os professores de turmas Multi, Correção de Fluxo e Multi 8 e 9 anos.

Tabela 1 – Número de professores do ensino regular por região geográfica, segundo as etapas de ensino e sexo - 2007

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 23 jun. 2021.

³ Usamos formulários Google e circulamos o link pelo Facebook e Twitter. (Google Form, Google Drive).

3.1 QUEM SOMOS?

Algumas perguntas de nosso formulário tinham o objetivo de conhecer um pouco do perfil do professor respondente. Os nomes dos participantes não foram solicitados, a fim de proteger sua identidade e até de deixá-los mais livres para fazerem suas declarações e afirmações. Os gráficos a seguir nos ajudarão a perceber algumas características dos colegas respondentes. Começamos por informações sobre nível de ensino em que atuam, idade e tempo de experiência profissional.

Você é professor(a) de que nível de ensino?(se for mais de um, escolha o principal ou aquele que mais ocupa suas horas de trabalho)
(112 respostas)

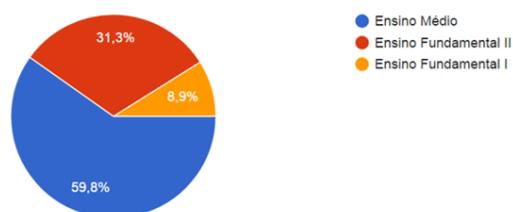


Gráfico 1 – Nível de ensino em que o professor atua

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Qual é sua faixa de idade? (112 respostas)

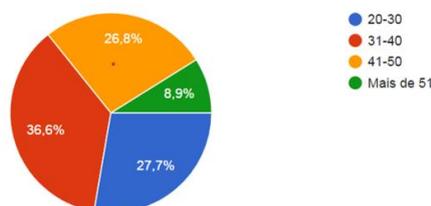


Gráfico 2 – Faixa etária dos professores e professoras

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Você tem quanto tempo de experiência em sala de aula? (112 respostas)

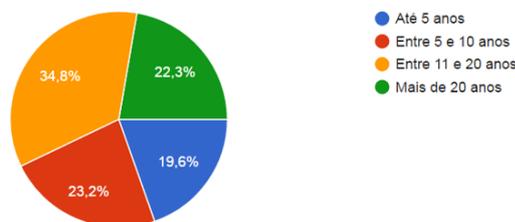


Gráfico 3 – Tempo de experiência em sala de aula

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A escola em que você trabalha é: (112 respostas)

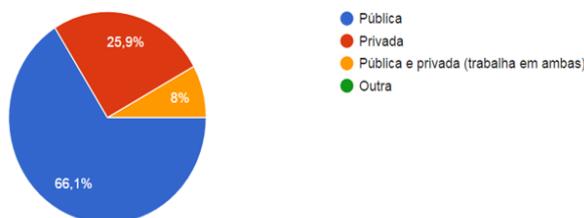


Gráfico 4 – Tipo de escola quanto à natureza pública ou privada

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Você dá predominantemente aulas de: (112 respostas)

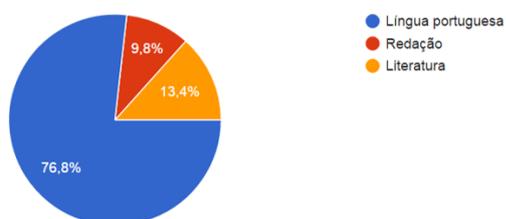


Gráfico 5 – Disciplina em que o professor atua

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nosso colaborador ou colaboradora, como se vê nos gráficos, dá aulas, em sua maioria, no Ensino Médio público brasileiro (Graf. 1 e 4), ministrando Língua Portuguesa (e bem menos Literatura ou Redação) (Graf. 5). Em parte, isso pode ter relação com o fato de muitas escolas não fazerem essa divisão entre matérias, compondo-se as aulas de língua também de Redação e Literatura. Quanto à idade, os professores respondentes fazem parte de uma faixa mais jovem da população, em plena fase produtiva, com grande percentual entre os 20 e os 40 anos (Graf. 2). O tempo de experiência profissional condiz com isso, já que a maioria conta entre 10 e 20 anos de sala de aula (Graf. 3), embora muitos estejam em etapas anteriores da profissão.

3.2 QUE MATERIAIS USAMOS EM SALA?

Passamos então a questões sobre usos de livros didáticos e de outros materiais em sala de aula. Como veremos, a maioria dos e das colegas respondentes faz uso sistemático do livro didático em aulas (59,8%), contra uma parte que afirma não usá-lo (40,2%), o que deve ter relação direta com o fato de atuarem em escolas públicas, isto é, escolas em que o Estado comparece, há décadas, por meio da doação dos livros. Ainda assim, a esmagadora maioria dos professores e professoras também afirma produzir seu material de aulas (Graf. 6), talvez de forma complementar. Isso nos leva a uma sempre necessária discussão sobre os livros didáticos, que oferecem uma boa contribuição, mas nem sempre atendem completamente às demandas dos professores e das turmas. Mesmo tendo e contando com o apoio do livro didático, muitos professores, como é esperado e desejável, complementam esse material com outros que refletem sua forma de ensinar e que suprem as demandas específicas de suas turmas.

Você produz seu próprio material de aulas com que frequência? (112 respostas)

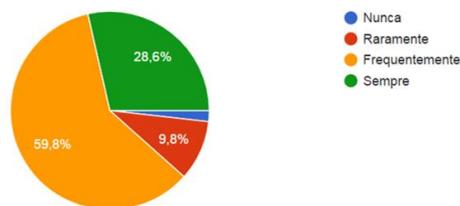


Gráfico 6 – Formulação de material pelo próprio professor

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3.3 QUAL É ABORDAGEM DOS TEXTOS?

Em todo o material, segundo a quase totalidade dos professores, é possível encontrar uma abordagem de gêneros textuais ou discursivos⁴, o que reflete, de maneira importante, o discurso pedagógico dos documentos oficiais brasileiros em vigor há vários anos, assim como uma abordagem de ensino de língua portuguesa mais contemporânea (Graf. 7).

No material que você usa, trabalha-se em uma perspectiva de "gêneros textuais" ou "gêneros discursivos"? (112 respostas)

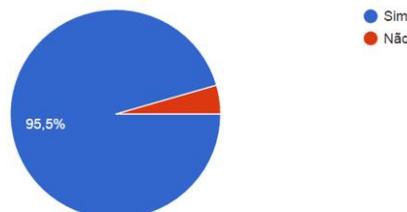


Gráfico 7 – Abordagem dos gêneros discursivos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos nos perguntar, no entanto, que aspectos discursivos são abordados e como isso é feito. Trabalhar com gêneros discursivos pressupõe, entre outras coisas, abordar a situação de comunicação, os participantes dela, os objetivos do texto, o viés ideológico que se pode perceber nele, a perspectiva discursiva. Pressupõe também perceber as linguagens e os recursos mobilizados e que devem refletir o suporte e as formas de circulação e recepção desse texto. Fica a pergunta: quais desses aspectos são contemplados nos materiais didáticos e como essa abordagem é feita?

⁴ Não nos deteremos nesta diferença. Ver mais em: Brait e Souza-e-Silva (2012), especialmente os capítulos de Sírio Possenti e José Luiz Fiorin.

Entre os textos que você trabalha com seus alunos, aparece o INFOGRÁFICO?
(112 respostas)

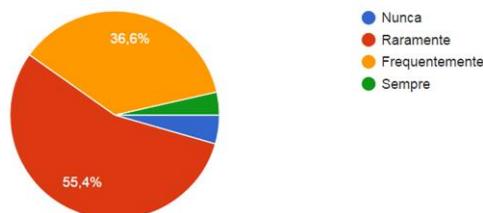


Gráfico 8 – Trabalho com infográficos em sala de aula

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Especificamente quanto aos infográficos, mais da metade dos/das colegas afirma se tratar de um gênero discursivo que raramente aparece nos materiais com que trabalham em sala, no entanto os 36% que têm contato frequente com a infografia não são desprezíveis (Graf. 8). Segundo os informantes, tal gênero surge: em primeiro lugar, nos próprios livros didáticos adotados pela escola; em seguida, em revistas e jornais digitais ou impressos (somando-se essas ocorrências em periódicos, vemos que são maioria); e, menos frequentemente, isolados de qualquer material, isto é, provavelmente como textos soltos a serem trabalhados (Graf. 9). Esses dados revelam o importante papel dos livros didáticos ao trazerem gêneros textuais com os quais os professores ainda não têm o hábito de trabalhar com os alunos e alunas, contribuindo assim para enriquecer as aulas e para a formação continuada dos professores.

Quanto aos infográficos, onde eles mais aparecem em seu material?
(112 respostas)

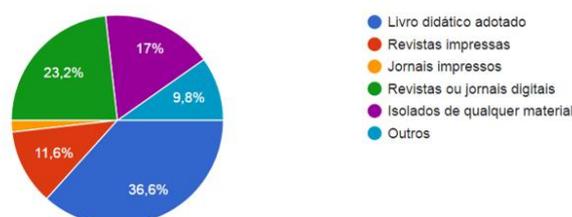


Gráfico 9 – Onde os infográficos circulam

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Não há dúvidas de que trabalhar textos multimodais em sala de aula seja importante (somando-se Totalmente e Muito, teremos quase 90% das respostas dos professores participantes) (Graf. 10). O professor e a professora também não se sentem incomodados em trabalhar esses gêneros de texto na escola, conforme mostra o Gráfico 11. Esse tipo de trabalho também não parece difícil para o profissional do ensino de língua (Graf. 12). Atualmente, podemos contar com muitos programas e aplicativos que facilitam a produção de infográficos, com diversas sugestões de formatos, cores, fontes, layout e que, além disso, possibilitam o fácil compartilhamento do material produzido. Isso tanto facilita o trabalho do professor quanto oferece possibilidades aos alunos e alunas, com variados graus de familiaridade com recursos gráficos para a composição de seus textos.

Quanto você acredita que seja importante trabalhar textos multimodais?
(112 respostas)

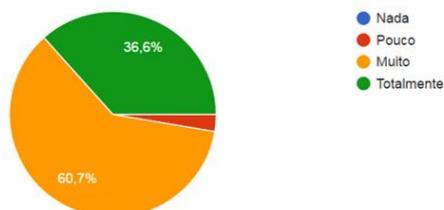


Gráfico 10 – Crença dos professores sobre a importância de trabalhar textos multimodais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Você se sente confortável para trabalhar com textos verbovisuais ou multimodais com seus alunos?
(112 respostas)

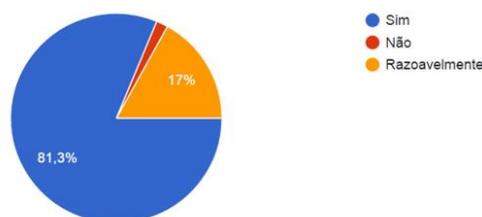


Gráfico 11 – Sentimento do professor em relação ao trabalho com textos multimodais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sobre o trabalho com textos multimodais, você considera que seja:
(112 respostas)

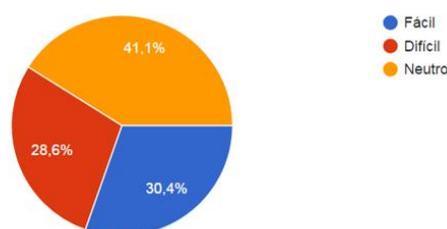


Gráfico 12 – Nível de dificuldade do trabalho considerado pelo professor

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando que a maioria dos professores e professoras considera importante e se sente confortável para desenvolver trabalhos com textos multimodais, resta saber que trabalho é feito por eles e elas com esses textos. Por outro lado, há muitos professores (28%, como nos mostra Gráfico 12) que acham essa tarefa difícil, o que nos leva a perguntar quais seriam os fatores dificultadores e qual seria a diferença do trabalho feito ou pensado pelos profissionais que se enquadram nessas três diferentes categorias (fácil, difícil e neutro).

Em seguida, passamos a perguntas que têm maior relação com as crenças dos professores, tais como aquelas ligadas ao que consideram sobre si quanto às demandas de sua profissão. O/A professor/a participante desta pesquisa se considera ao menos razoavelmente preparado/a para trabalhar em sala de aula textos de diversas linguagens, ou até mais: considera-se simplesmente preparado/a para a ação (Graf. 13). Tanto é assim, que, segundo dizem, frequentemente apresentam atividades de *leitura* de textos multimodais aos estudantes. Uma parcela de professores e professoras, no entanto, afirma fazer isso raramente, quase 18% (o que não é desprezível também) (Graf. 14). Já quanto à *produção* de textos multimodais, os professores e professoras são bem menos taxativos. Segundo o Gráfico 15, a maioria raramente ou nunca solicita tais textos aos estudantes, embora uma minoria não desprezível o faça (32%).

Você se considera preparado(a) para trabalhar os textos em diversas linguagens com seus alunos?
(112 respostas)

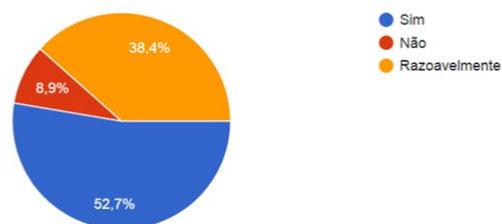


Gráfico 13 – Preparo para trabalhar com diversas linguagens

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Você apresenta atividades de leitura de textos multimodais aos seus alunos:
(112 respostas)

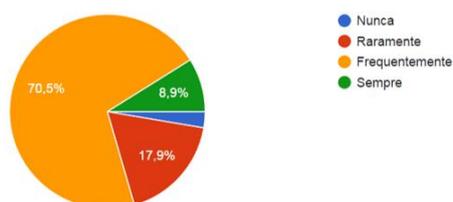


Gráfico 14 – Disponibilização de atividades de leitura de textos multimodais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando-se que, como defendem Kress e Van Leeuwen (1998), todos os textos são multimodais, esperava-se que a disponibilização de atividades de leitura de textos multimodais para os alunos e alunas fosse feita “sempre” (Graf. 14), uma vez que os professores e professoras se consideram preparados/as para o trabalho com as diferentes linguagens (Graf. 13). O que deixa em aberto as questões sobre quais são as linguagens com que eles e elas se sentem confortáveis para trabalhar e como esse trabalho é desenvolvido.

O Gráfico 15 mostra que o trabalho com a produção de textos multimodais é relativamente pequeno (32,1% afirmam trabalhar com eles frequentemente), uma vez que 97,3% (Graf. 10) acreditam que seja importante trabalhar com textos multimodais. Além disso, 70,5% dos professores e professoras apresentam atividades de leitura de textos multimodais a seus alunos e alunas (Graf. 14). Esse número relativamente pequeno de propostas de produção reflete dados de outras pesquisas que revelam um uso menor para a produção de conteúdo (ANDRADE, 2021; COSCARELLI, 2018) por parte dos professores e professoras de modo geral.

Você solicita PRODUÇÕES de textos MULTIMODAIS aos seus alunos:
(112 respostas)

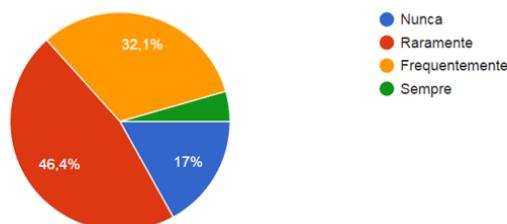


Gráfico 15 – Produção de textos multimodais solicitada aos alunos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O que faz com que professores/as se sintam preparados para as atividades com textos multimodais e, de fato, promovam sua leitura e, em alguma medida, sua *produção* em sala de aula? Bem, segundo o que mostra o Gráfico 16, não foi na formação universitária que eles alcançaram esse conhecimento. Mais da metade dos participantes afirma não ter sido satisfatoriamente formada para ensinar leitura e produção de textos multimodais. E, se somarmos a resposta Parcialmente ao Não, veremos um cenário ainda muito ruim em relação ao tema (82%).

Sabendo que mais da metade dos professores e professoras não recebeu formação para lidar pedagogicamente com textos multimodais, inevitavelmente levantamos a pergunta de como eles/elas conquistam confiança para lidar com a multimodalidade em suas práticas educativas e, mais uma vez, perguntamos que elementos e aspectos desses textos são explorados nas atividades e como. Essas são questões para as quais outras pesquisas serão necessárias.

Muito embora você possa trabalhar textos multimodais em suas aulas, você considera que sua formação universitária preparou você para isso?
(112 respostas)

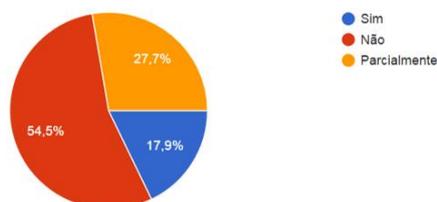


Gráfico 16 – Formação universitária para lidar com textos multimodais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante atentar para o fato de que não basta ficar nos números e nos gráficos. É preciso ouvir a voz desses professores e professoras. O que eles e elas dizem sobre o ensino de língua que envolve gêneros de textos multimodais, especialmente o infográfico, será o tema de nosso próximo tópico.

4 O QUE DIZ O/A PROFESSOR/A?

Além das questões fechadas, nosso questionário trazia três questões abertas. A intenção era, justamente, promover a fala do professor e da professora sobre o ensino de língua e os gêneros multimodais, especialmente o infográfico. Cada resposta teve relação com alguma pergunta fechada, o que em muito favoreceu as conexões que pudemos fazer entre o que os profissionais declaram nas questões fechadas e os discursos que proferem a respeito dos temas propostos.

4.1 GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Quando questionados sobre que gêneros de textos multimodais eles e elas trabalham em sala de aula, além do infográfico, as respostas foram variadas e nos propiciaram a composição do quadro a seguir. Dos 112 respondentes, 4 deixaram muitos campos em branco e 21 disseram que não incluem textos multimodais em suas aulas, reforçando que trabalham apenas com *palavras*.

Os textos mencionados pelos colegas professores são diversos não apenas em suas funções e composições, mas em seus modos de circulação social. Como o questionário não permitiu mais esclarecimentos, há gêneros que podem ser tanto impressos quanto digitais, tais como reportagem, resenha, resumo, propaganda, cartum ou charge, só para citar alguns. Uma parte dos profissionais menciona gêneros que circulam em vídeo e outros, os que circulam nas redes sociais e na web. O depoimento de uma professora, em particular, chama a atenção. Ela diz que trabalha na rede privada e que “é uma exigência trabalhar apenas a confecção de textos verbais escritos”, o que nos causa certo estranhamento, uma vez que o discurso sobre a rede privada de ensino é justamente o de maior qualidade e avanço teórico-prático.

Gêneros de texto de composição multimodal nas aulas de línguas
Publicidade/propaganda – Panfleto / Paineis – Cartaz – Mural – Exposição de imagens – Varal de poesias / Reportagem – Documentário – Capa de revista ou jornal – Infográfico – Texto de divulgação científica – Artigo de opinião / Mapas / Quadrinhos – Tirinhas – Charge – Cartum – Desenho – Pintura – Graphic Novel – Mangá – Animação / Fotografia – Selfies – Legenda – Fotonovela – Meme / Jogos – Guia turístico – Manual de instruções – Cartilha – Receita / Autobiografia / Livros artesanais ilustrados – Poema – Crônica – Teatro / Postal – Convite / Tabela – Gráfico – Maquetes / Blog – Post de Facebook / Resenha – Resumo – Dissertação- Apresentação oral / Códigos de trânsito / Podcast – Vídeoresenha / Piada / Curta-metragem – Vídeo – Videoclipe – Série

Quadro 1 – Compilação dos gêneros discursivos citados pelos professores

Observação: Os de letra maior são os mais citados

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos depoimentos dos professores.

Não vamos nos ater aqui às definições ou configurações dos gêneros discursivos citados, assim como não discutiremos a adequação deles à abordagem de gêneros (e não de tipos textuais). Vale, aqui, a lista interessante formada pela compilação dos textos citados pelos professores e professoras participantes e nossa observação sobre o que tem circulado nas aulas de língua portuguesa, nas salas de aula públicas e privadas, talvez com mais liberdade e diversidade na escola pública.

Os textos mencionados não deixam dúvida de que os e as colegas sabem, ao menos superficialmente, o que sejam os textos multimodais. No entanto, resta sempre a pergunta sobre como esses textos são explorados nas atividades didáticas, se e como são discutidas as linguagens que são orquestradas neles, quais deles são lidos, quais são produzidos e em que contexto isso é feito.

4.2 INFOGRÁFICO NAS AULAS DE LÍNGUA

O próximo passo foi saber se esses professores e professoras lidam diretamente com o infográfico nas aulas de língua materna. Ao menos em alguns casos, o gênero foi citado por algum/a participante, mas seria importante saber como ele é trabalhado.

As respostas abertas nos permitem alguns agrupamentos, tomados de acordo com os grandes temas ou as explicações que os colaboradores nos deram. Quinze respondentes negam qualquer trabalho com infográficos em suas aulas. Em um dos casos, trata-se, ainda, de falta de oportunidade, mas o participante mostra-se aberto à situação de empregar infografia em suas futuras aulas. Em outro caso, a pessoa se declara professora de literatura e diz: “É mais raro encontrar o infográfico nessa área”.

Outro grupo formado por 24 profissionais relaciona seu trabalho com infográficos em sala com o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, especialmente quando há relação com a produção de textos ou “redação”. Os infográficos são, geralmente, usados para que os alunos visualizem “dados que possam favorecer a argumentação”, conforme um participante, ou como “textos motivadores” para que os estudantes redijam. O ENEM oferece aos candidatos vários textos motivadores como proposta de produção textual. Esse modelo de atividade vem sendo amplamente simulada nas salas de aula, ao que parece. O infográfico torna-se, então, um gênero conhecido por essa razão e passa a fazer parte das aulas, especialmente das de escrita, como insumo, ou seja, como leitura que fornece dados e informação que serão usados nos textos a serem produzidos pelos alunos. Em vários casos, os professores e professoras afirmam que os infográficos facilitam a interpretação de dados pelos alunos e alunas, além de considerarem esse texto uma espécie de “apoio” para textos ou propostas “principais”.

Um terceiro grupo de respondentes composto por 11 indivíduos relaciona fortemente o infográfico ao jornalismo. Para essas pessoas, a infografia está sempre nas reportagens e notícias, o que a torna um gênero “dependente” ou “periférico”. Mais uma vez, os infográficos são considerados facilitadores da leitura e da compreensão de dados e informações. Analogamente, outro grupo de 13 professores relaciona o gênero em foco aos livros didáticos. Em alguns casos, o/a professor/a só tem contato com a infografia por meio do material adotado e sabe até mesmo citar nomes de autores, livros e capítulos. Talvez isso denote quão isolado deve ser o trabalho com esse tipo de texto multimodal.

Seis professores e professoras relacionam o infográfico às tecnologias digitais da comunicação. Em suas respostas, dão a entender que infográficos precisam ser lidos ou produzidos no computador, em salas de informática escolares, o que não é verdade. Em um caso, o comentário chama mais a atenção: “Quando trabalhei, estava na escola particular. Levamos os alunos para a sala de informática e trabalhamos lá. Já na escola pública, os livros trazem, mas não há recursos disponíveis para o uso desses infográficos”. É evidente a ligação de dependência equivocada entre a infografia e os computadores, como único modo de trabalhar em salas de aula, sem mencionar a relação enviesada sobre a escola pública.

Não podemos deixar de comentar um pouco mais essa ligação entre infográfico e tecnologias digitais de comunicação apontada por alguns professores e professoras. Embora não exista uma dependência direta dos infográficos aos computadores, as tecnologias digitais podem ajudar no acesso e na produção deles. Não ter computador nem acesso ou acesso muito limitado à internet pode ser um fator dificultador da produção de textos hoje, sobretudo os que exploram mais recursos multimodais de variada natureza. Todos os nossos alunos e alunas deveriam ter direito a aprender e a usar computadores para construir seus textos nessas máquinas que facilitam a produção, uma vez que este aprendizado está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Lembramos, no entanto, que falta de equipamentos e acesso à internet limita, mas de forma alguma inviabiliza o trabalho com a multimodalidade.

Um pequeno grupo de 5 professores menciona o uso de infográficos em disciplinas diferentes da Língua Portuguesa, como a Geografia, por exemplo, ou a Alfabetização, no caso de profissionais que atuam no Ensino Fundamental I, às vezes em turmas em que é necessário ser professor/a de todas as matérias. E além desses, houve comentários isolados, alguns interessantes para nossa reflexão: o infográfico como objeto de análise da “manipulação” da imprensa sobre os leitores ou como texto complementar a outro; a infografia no ensino de Literatura (linhas do tempo de autores e obras), justamente na contramão do que disse um participante anteriormente citado; o trabalho com linguagem verbal e não-verbal; o infográfico como linguagem “contemporânea”, conforme disse um ou uma participante: “Como a proposta de ensino na área de LP tem se destoadado um pouco da tradicionalidade para o Ensino de Linguagens, o manuseio de infográficos é uma constante. Todas as atividades do livro privilegiam o uso de pelo menos duas formas de linguagens. Todas as atividades, até as relacionadas à gramática, têm infográficos”.

De todo modo, os infográficos quase só são considerados como objeto de leitura e interpretação de textos, assim como um gênero (ou nem isso) complementar ao texto verbal, em alguns casos até acidental, já que “aparece” junto com o texto que vem sendo lido e trabalhado.

4.3 QUEM PREPAROU O/A PROFESSOR/A DE LÍNGUA?

O último tópico aberto de nosso questionário dizia respeito à formação universitária dos professores e professoras que estão em sala de aula nos ensinos fundamental e médio. Quando perguntado por que razão eles/elas não consideravam que sua graduação tivesse sido satisfatória em relação ao trabalho com textos multimodais, muitos elementos interessantes para nossa reflexão surgiram.

Um grupo de 35 respondentes relacionou a formação insuficiente ou insatisfatória para o trabalho em sala de aula à falta de disciplinas de graduação sobre o assunto. Um dos participantes assim relata a situação:

Embora discutíssemos em algumas disciplinas a importância de selecionar materiais diversificados, atrativos e que tivessem relevância para os alunos, pouco (me arrisco a dizer nunca) abordávamos a questão, em si, da multimodalidade. Por exemplo, discutíamos a necessidade de trabalhar diversos gêneros textuais, como os quadrinhos e capas de revistas, cujos diferentes recursos (imagem, som, verbo etc.) deveríamos explorar, mas não falávamos no conceito de multimodalidade; além disso, focava-se muito nas mídias impressas e pouco nas digitais.

Também é apontado que os cursos de graduação em Letras têm foco na *palavra* e na gramática normativa. Em outros casos, quando o graduando procurou por formação que levasse em conta textos multimodais, afirma ter encontrado “algo” em matérias de Linguística Aplicada. Um/a professor/a analisa:

Apesar de os PCNs terem como eixo o ensino dos gêneros discursivos e textuais (o que é o ideal), de modo geral, observa-se que, infelizmente, ainda, alguns centros universitários, nos cursos de Letras, no caso, encontram-se "arraigados" ao ensino puro e simplesmente gramatical, não se utilizando da Linguística e da Literatura como suportes substanciais ao ensino de Português. As NTCIs (Novas Tecnologias da Comunicação e Informação), por exemplo, estão a favor de nós, docentes, no que concerne a um ensino inovador e, sobretudo, de qualidade. Observo, por fim, que os textos multimodais têm circulado assiduamente pelo campo tecnológico, portanto, cabe ao sistema educacional dar suporte aos docentes.

Em ambos os trechos citados por participantes, é possível notar o estabelecimento de uma relação forte entre infográficos e tecnologias digitais, o que não é, na prática, uma relação intrínseca. Basta lembrar que os textos impressos sempre foram também multimodais.

Um outro grupo, com 24 pessoas, relacionou as lacunas da formação universitária ao tempo em que se formaram, especialmente os/as mais velhos/as, que cursaram graduações em décadas passadas. Um exemplo é a resposta a seguir:

Já me graduei há um tempo considerável, em uma época em que não se falava nem em Bakhtin ainda, quanto mais em textos multimodais. Os textos e, conseqüentemente, os estudos sobre eles, são desenvolvidos de acordo com as atividades sociais de uma dada época, então, no contexto em que fiz graduação, os textos produzidos eram na linguagem exclusivamente verbal.

Note-se a explicitação de saberes importantes em relação ao tempo, aos movimentos dos estudos da área, sobre uma “evolução” (conforme disse outra colega) dos conhecimentos do campo, assim como, de outro lado, a afirmação de que os “textos eram produzidos na linguagem exclusivamente verbal”, o que parte de um pressuposto hoje questionado, qual seja, a existência de algum texto “monomodal” (Kress e Van Leeuwen já afirmavam que todo texto é multimodal em 1998).

Vale retomar a questão para pensarmos, então, que não foram os textos que mudaram – ou pelo menos não tanto, mas as lentes com as quais olhá-los e abordá-los. É como melhor define um(a) participante: “Não havia tanta preocupação ou reconhecimento de outras linguagens circulando socialmente”. E muitíssimo diferente do que diz uma outra: “Sou formada antes dos anos 90. Não havia os textos imagéticos”. Até mesmo professores e professoras formados há pouco tempo (12 anos, desde o final dos anos 1990 etc.) consideram que vivemos um outro tempo, já. E que a teoria e a prática no campo de Letras se alteraram muito.

De outro lado, um grupo de cerca de 15 pessoas destaca a excelência dos professores e dos cursos que fizeram, atribuindo a eles uma “fundamentação teórica consistente”. Também são notáveis os depoimentos que dão conta de uma procura muito pessoal e de um mérito individual pelo aprendizado sobre gêneros textuais e multimodalidade. Se a instituição (e as públicas federais são citadas para o bem e para o mal) não oferece, o próprio professor ou professora vai em busca de atualização e conhecimento. Essa é uma constante nas pesquisas com professores, que acabam tendo de aprender por conta própria e/ou com colegas. Isso nos leva a um novo ângulo, também demonstrado pelos/pelas participantes.

Um grupo de cerca de 20 pessoas trouxe à tona as vantagens de se fazer pós-graduação. Tanto cursos acadêmicos quanto profissionais, como os ProfLetras, são citados como responsáveis pelo aprendizado realmente contemporâneo e atualizado dos profissionais que atuam nas salas de aula. Atividades como o PIBID (Bolsas de iniciação à docência) ou a Iniciação Científica, mesmo durante a graduação, são mencionados como eventos importantes na formação de ponta de um professor ou uma professora.

O grupo mais crítico, a nosso ver, foi o formado por 9 participantes que declararam, taxativamente, que as licenciaturas não preparam para a prática docente. “Muita teoria e pouca prática”, “o ‘como’ fazer não é abordado”, “o ensino de licenciatura é muito vago”, “a universidade não ensina a ensinar!” são afirmações encontradas entre as respostas dessas pessoas.

Nem todos os participantes responderam a todas as perguntas, nem todos tiveram a mesma dedicação ao fazer isso, alguns foram muito concisos. Por outro lado, algumas respostas das mesmas pessoas são complexas e multifacetadas, o que torna difícil, às vezes, categorizar assuntos em apenas um enquadramento. Por isso, os grupos nem sempre são precisos.

Duas respostas isoladas nos chamaram a atenção. Uma delas afirma que “minha formação foi mais focada em linguística”; a outra exclama: “porque a minha graduação é em inglês!”. Em ambos os casos, trata-se de alguma justificativa para a manutenção de uma distância do tratamento de textos multimodais em sala de aula. Ambas equivocadas, como se pode ver. Textos multimodais estão em qualquer língua, e seus estudos estão, como disse outra participante, principalmente na Linguística (de texto, aplicada ou outra). As falas de alguns professores revelam a pouca familiaridade deles e delas com a noção de multimodalidade. Alguns parecem não se importar em continuar não sabendo bem o que é isso ao passo que outros reconhecem a importância dessa noção e da aplicação dela na formação de leitores e produtores de textos. Se dados como estes levassem com segurança a uma generalização, poderíamos crer que ainda estamos longe de um cenário de ampla aplicação dos multiletramentos e, conseqüentemente da BNCC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos e analisamos os dados coletados em um questionário que buscou saber um pouco sobre o trabalho de professores e professoras de ensino básico com textos multimodais, em especial o infográfico. Reiteramos que um grupo de pouco mais de cem docentes não pode representar o imenso universo de profissionais atuantes no Brasil, no entanto, consideramos que uma reflexão como esta, apoiada pelos depoimentos e respostas desses voluntários generosos, possa ajudar a pensar sobre o que pode estar se passando nas cabeças de muitos de nós, professores dos ensinos fundamental e médio, sobre ensino de língua materna, gêneros textuais, leitura e escrita, textos multimodais e, mais precisamente, a inserção do infográfico entre os textos que circulam na sala de aula, além de circularem amplamente no mundo.

Nossos resultados nos levam a crer que o trabalho com a multimodalidade é ainda muito tímido no Brasil e isso se dá, entre outros motivos, pela falta de formação dos professores em relação a esse tópico e pela dificuldade de acesso a tecnologias digitais de comunicação pela comunidade escolar. Sabemos que formação continuada é também responsabilidade do profissional, mas cabe ao Estado viabilizar e promover essa formação, dando condições aos professores e professoras para que invistam em sua formação continuamente. A BNCC, por exemplo, que contempla fortemente o trabalho com a multimodalidade, os multiletramentos e o letramento digital, temas nem sempre dominados pelos professores e professoras, foi implantada sem que fossem oferecidas oportunidades amplas para a compreensão desse documento e a discussão de formas para a aplicação prática no chão da escola. Como querer que esse documento seja colocado em prática sem essa formação ou sem que essa discussão seja feita amplamente com os professores e professoras?

É essencial pensar e repensar nossas questões de formação em vários níveis. Nenhum curso universitário será duradouramente satisfatório, simplesmente porque as instituições são lentas, pesadas e demoram a acompanhar o ritmo do mundo. E é assim tanto porque seus processos sejam lentos, quanto porque elas precisam justamente se dar um tempo de percepção e análise do que ocorre na sociedade. Da mesma forma, as abordagens acadêmicas (para além de pesquisar o discurso) e os modos de trabalho efetivo nas salas de aula reais estarão sempre em movimento. É importante quando o professor e a professora percebem que precisam se mover também, e que isso é uma questão para a vida e a vida profissional, depois da graduação, da pós-graduação e mesmo a despeito delas. O infográfico é mais um elemento deste cenário de linguagem e educação para a leitura e a escrita do/no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. de S. *Palavras, imagem e pensamento*. Infografia, uma análise sobre as criações de Jaime Serra. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2017.
- ANDRADE, B. L. da S. *Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Homologada. Brasília: MEC, 2018.
- BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.) *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- CAIRO, A. *Infografía 2.0: visualización interactiva de información en prensa*. Madrid: Alamut, 2008.
- CAIRO, A. *El arte funcional: infografía y visualización de información*. Madrid: Alamut, 2011.
- COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Belo Horizonte, v. 1, n. 8, | p. 33-56, jul./dez. 2018.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (Eds.) *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- PAIVA, F. A. *A leitura de infográficos da revista SuperInteressante: procedimentos de leitura e compreensão*. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- PASSOS, R. C. *Produção da infografia jornalística para a web: um estudo à luz da multimodalidade*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2014.
- RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais. Leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.
- RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.
- SANCHO, J. L. V. *La infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos*. València: Universitat de València; Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I; Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.
- TEIXEIRA, T. *Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SCOLLON, R. (Eds.). *Discourse & Technology – Multimodal Discourse Analysis*. Washington: Georgetown University Press, 2004.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220108-9621>

Recebido em: 28/07/2021 | Aprovado em: 19/05/2022

NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AMBIENTES VIRTUAIS MULTIFACETADOS DE APRENDIZAGEM

New Teaching Practices of Portuguese Language in Multifaceted Virtual Learning Environments	Nuevas prácticas de enseñanza de lengua portuguesa en ambientes virtuales multifacetados de aprendizaje
---	---

Paula Cobucci*

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação (FE),
Departamento de Métodos e Técnicas (MTC), Brasília, DF, Brasil

Resumo: O presente artigo tem por objetivo geral refletir sobre novas práticas de ensino de Língua Portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem, propostas a partir de sequência didática, considerando-se o trabalho com o gênero textual *álbum de fotos de família*. Participaram das atividades mais de 140 universitários do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, além de quase 30 crianças em etapa de alfabetização, durante o ensino remoto em 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19. Este artigo pretende suscitar reflexões críticas, a partir de planejamentos e experiências docentes em sala de aula, com possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino. Em síntese, acredita-se que, se tais práticas forem bem desenvolvidas em sala de aula, podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos nos estudantes e podem proporcionar formação de educadores conscientes de seu papel na formação de cidadãos.

Palavras-chave: Ensino de Português. Novas práticas. Sequência didática. Gênero textual. Álbum de família.

Abstract: This article's objective is to reflect on new teaching practices of Portuguese Language, proposed from a didactic sequence, in multifaceted virtual learning environments, considering a mobilization of the textual genre *family photos album*. During remote education in 2020 and 2021, due to the Covid-19 pandemic, over 140 university students from the Pedagogy course at the Universidade de Brasília participated in the activities, along with almost 30 children in the literacy stage. This text intends to raise critical reflections based on planning and teaching experiences in the classroom, with useful methodological and theoretical possibilities for the rupture of crystallized conceptions in the education system. In summary, it is believed that, if such practices are well developed in the classroom, they can contribute to the development of literacy in students and provide formation for educators aware of their role when forming citizens.

Keywords: Portuguese teaching. New practices. Didactic sequence. Textual genre. Family album.

* Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Professora do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), Pesquisadora do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (Gecal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2429-9794>. E-mail: paulacobucci@unb.br.

Resumen: Este artículo tiene el objetivo general de reflexionar sobre nuevas prácticas de enseñanza de Lengua Portuguesa en ambientes virtuales multi facetados de aprendizaje, propuestas desde secuencia didáctica, considerando el trabajo con el género textual *álbum de fotos de familia*. Participaron de las actividades más de 140 universitarios de la facultad de Pedagogía de la *Universidade de Brasília*, además de cuasi 30 niños en etapa de alfabetización, durante la enseñanza remota en 2020 y 2021, debido la pandemia de Covid-19. Este artículo pretende suscitar reflexiones críticas desde planeamientos y experiencias docentes en clase, con posibilidades metodológicas y teóricas proficuas para ruptura de concepciones cristalizadas en el sistema de enseñanza. En síntesis, se acredita que, si tales prácticas fueren bien desarrolladas en clase, pueden contribuir para el desarrollo de *letramientos* en estudiantes, y pueden proporcionar formación de educadores conscientes de su rol en la formación de ciudadanos.

Palabras clave: Enseñanza de Portugués. Nuevas prácticas. Secuencia didáctica. Género textual. Álbum de familia.

“O contato com o mundo letrado acontece
muito antes das letras e vai muito além delas”
(ROJO e MOURA, 2012, p. 35).

1 INTRODUÇÃO

De acordo com dados do IBGE (2019), mais de 11 milhões de pessoas com mais de 15 anos ainda não são alfabetizadas no Brasil. Esse número corresponde à população total de alguns países, como Portugal, Cuba, Suécia, por exemplo, ou a de estados como Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Piauí e Distrito Federal juntos. Além disso, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), pesquisa idealizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em 2018, registra que, no Brasil, 3 a cada 10 brasileiros, entre 15 e 64 anos, têm limitação para ler, interpretar textos, identificar ironia e fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana, e por isso são considerados analfabetos funcionais.

Somando-se a isso, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os cem países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com 2.802.259 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, segundo dados de 2018. Os motivos que contribuem para a baixa escolaridade e para a evasão escolar podem ser analisados a partir de abordagens diferentes. Uma delas está relacionada ao que ocorre fora do ambiente escolar, como a desigualdade social, a fome e a desnutrição, a violência, a gravidez na adolescência e a necessidade de trabalhar e cuidar da família, a falta de apoio e incentivo dos pais ou responsáveis, além dos problemas de saúde; em outra abordagem, a própria escola é apontada como principal fator que contribui diretamente para a evasão (FGV, 2009).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, o principal papel da escola é formar pessoas preparadas para atuar com competência¹ nos quatro eixos relativos à linguagem: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Além de um cidadão preparado para agir na sociedade, demandando

¹ De acordo com a BNCC, “competência” é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. No documento, são apresentadas dez competências gerais comuns a todas as etapas da Educação Básica e competências específicas para cada área do componente curricular (BNCC, BRASIL, 2017, p. 7).

seus direitos, cumprindo com consciência seus deveres, um indivíduo preparado para ler e produzir diferentes textos, compreender os usos e as escolhas dos elementos linguísticos e para se expressar oralmente em diferentes âmbitos. Como argumenta o Grupo de Nova Londres:

Se fosse possível definir, de forma geral, a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu propósito fundamental é o de garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica (NOVA LONDRES, 2021, p. 102).

Diversas legislações no Brasil orientam o que ensinar e o que aprender em Língua Portuguesa. Todas essas políticas têm em comum a necessidade de se contemplar os quatro eixos para o ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual, oralidade, análise linguística, considerando-se diversos gêneros textuais, com a finalidade de proporcionar práticas letradas para a formação social.

2 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS MULTILETRADOS

Este artigo toma como referência teórica a noção de gênero textual conforme proposto por Marcuschi (2008, p. 155), que assume que os gêneros textuais

são os textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Ressalta-se a necessidade de trabalhar na escola não somente textos para o professor ler e ver como o aluno escreve (como na tradicional redação escolar), não só para que o estudante desenvolva e apresente seus argumentos (como em uma dissertação), não só para o professor corrigir os erros de português (infelizmente ainda é hábito frequente não se destacar pontos positivos do texto). Defende-se o ensino de textos encontrados na vida diária, como proposto por Marcuschi (2008), não só textos escritos na escola com a finalidade de só o professor ler, para o aluno passar de ano. Acredita-se na possibilidade de a escola planejar o trabalho com textos com objetivos enunciativos, com intenções claras, a partir de temas da realidade dos estudantes, com leitor real a quem a linguagem será adaptada, cuidada, focada. Gêneros textuais de cuja composição funcional o aluno buscará cuidar, por se tratar de um texto que, de fato, deverá circular na sociedade, com suas especificidades.

Oficialmente, a proposta de se trabalhar com gêneros textuais/discursivos na escola começou a expandir-se no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, publicados em 1997, e para os anos finais do Ensino Fundamental, publicados em 1998 e os do Ensino Médio, em 2000 (BUENO; COSTA-HUBES, 2015, p. 7). Os PCN são normas orientadoras, não obrigatórias, que apresentam uma estrutura curricular e propõem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola, por meio do diálogo entre esses documentos e as práticas já existentes (BRASIL, 1997, p. 27).

Os PCN de Língua Portuguesa para 1^a a 4^a série definem *gênero* “conforme proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly” (BRASIL, 1997, p. 23), ou seja, “como formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Os PCN estabelecem a noção de gêneros, ainda, como “‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade”. O documento especifica também que “as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos”. Apresenta-se, desse modo, oficialmente, a proposta e o convite para as escolas brasileiras trabalharem o ensino considerando as contribuições que os gêneros textuais podem proporcionar, especialmente ao ensino de Língua Portuguesa.

Essa proposta é ainda mais convicta e explícita na definição dos próprios PCN de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), que têm como finalidade constituir-se em referência para as discussões curriculares da área e contribuir com professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas mencionam que é *necessário* contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCN), no artigo 9^o, inciso III, (BRASIL, 2010) também preveem o trabalho com gêneros textuais orais e escritos diversificados, desde a Educação Infantil:

Art. 9^o As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
[...]

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e **convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos** (BRASIL, 2010, grifos nossos).

O documento técnico complementar contendo a forma final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² explicitamente assume a “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). O referido documento destaca a

² A Base Nacional Comum Curricular foi oficializada por meio de Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. No prazo de 30 dias, depois dessa publicação, em 2018, o Ministério de Educação editou documento técnico complementar contendo a forma final da BNCC. Em 4 de dezembro de 2018, o mesmo Órgão instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n^o 2/2017.

importância de a escola desenvolver o trabalho com gêneros textuais desde a Educação Infantil, considerando como objetivo de aprendizagem “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 55).

Tais documentos oficiais têm papel fundamental no estabelecimento da importância de a escola trabalhar com gêneros textuais/discursivos em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Cabe aos cursos de formação inicial e continuada de professores preparar os futuros docentes para adotar tais práticas com naturalidade, proporcionando o conhecimento de diversos textos que circulam na sociedade, desde os mais formais até os mais informais, considerando também os gêneros relativamente conhecidos no ambiente escolar, como bilhete, carta, gibi, cartaz, etc., até os textos que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos da atividade humana, como *posts* em redes sociais, *gif*, *memes*, *vlogs*, charge digital, de forma a ampliar a compreensão e a participação social mais qualificada, não só do ponto de vista linguístico e comunicativo, mas do ponto de vista ético, estético e político.

3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO(S), MULTILETRAMENTOS

Quando se ensina Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível compreender os conceitos de alfabetização e letramento(s), os quais perpassam o fundamento do aprendizado das crianças na escola. De forma bastante objetiva, Soares (2017, p. 16) denomina alfabetização “a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Tfouni esclarece que “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Nos anos 1980, especialmente, com a orientação de enfatizar o trabalho com o letramento em turmas de ensino de Língua Portuguesa, houve alguns equívocos por parte de muitos professores da Educação Básica, no sentido de compreender que não seria necessário ensinar sistematicamente a ler e escrever, porque o contato com livros literários e outros gêneros textuais seria suficiente para alfabetizar os estudantes e estes estariam, conseqüentemente, aprendendo a ler e a escrever. Essa confusão gerou problemas metodológicos no ensino de alfabetização a qual, sabe-se hoje, precisa ser sistematicamente ensinada. Soares (1998, p. 47) destaca que

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Inclusive, Rojo e Moura (2012, p. 35) argumentam que “a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento”. Para organizar didaticamente tais conhecimentos, em sua última obra, Soares (2020, p. 27) amplia a compreensão dessas definições e organiza quadros em que sistematiza os conceitos de alfabetização e letramento da seguinte forma:

Alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

Letramento são as capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

A contemporaneidade, com variados textos multimodais, e, mais recentemente, diversos textos próprios dos ambientes virtuais, levaram ao conceito de *multiletramentos*, com o uso do prefixo “multi”, com dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento atuais envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais atuais e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (KALANTZIS; COPE, 2012).

Ressalta-se como objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental propostos pelas DCN, pela BNCC e pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 22, grifos nossos):

Atualmente, o ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo precípua desenvolver multiletramentos, um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante.

Considera-se, obviamente, que a escola pode e deve trabalhar com os novos e atraentes gêneros digitais que surgem ou se transformam, como *posts, tweets, memes, vlogs*, tutoriais em vídeos, etc. e ações e procedimentos relacionados: curtir, comentar, compartilhar, *tweetar*, seguir, ser seguido etc. No entanto, ressalta-se, em acordo com a BNCC, que

a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o acesso às práticas dos letramentos valorizados (BRASIL, 2018, p. 487).

Assim, a proposta prática apresentada neste artigo busca justamente valorizar os letramentos locais, familiares, por meio do gênero textual álbum de fotos de família. A intenção da sequência didática apresentada neste artigo é garantir que as crianças “se reconheçam em suas pertencas culturais com a valorização das práticas locais”, como proposto pela BNCC (2018).

O ensino de Língua Portuguesa baseado em gêneros textuais que considere seus quatro eixos, a saber, leitura/escuta, produção textual, análise linguística e oralidade, apresenta o potencial de favorecer a capacitação e o desenvolvimento de sujeitos verdadeiramente letrados, aptos para agirem ativamente na sociedade, não apenas como usuários funcionais dos recursos à disposição, mas também, e sobretudo, como seus analistas críticos, criadores de sentidos e transformadores (ROJO, 2012, p. 13).

4. O PLANEJAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Uma sequência didática pode ser planejada a partir de diversos elementos motivadores: uma situação própria da realidade escolar (como, por exemplo, *bullying*, mudança na rotina da escola, reforma no ambiente físico, etc.); situação vivenciada pela cidade, pelo país ou pelo mundo (falta d’água, necessidade de paz, violência doméstica, pandemia de Covid-19, etc.); conteúdo curricular (pontuação, ciclo da água, porcentagem, etc.); determinado gênero textual (notícia, história em quadrinhos, rótulo, bula de remédio etc.). Para o ensino de Línguas especialmente, consideramos, como conceituam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que a sequência didática deve se organizar contemplando o desenvolvimento de gêneros textuais orais e escritos, próprios da realidade dos estudantes.

Para o planejamento da sequência didática de forma bem estruturada, sugere-se que se estabeleçam: o objetivo geral, os objetivos específicos, os objetivos previstos nos documentos norteadores oficiais (Base Nacional Comum Curricular, currículos estaduais ou municipais, como o Currículo em Movimento do Distrito Federal), a justificativa para a proposta da sequência didática. Desse modo, o planejamento pode contemplar diversos objetivos propostos nos documentos oficiais para cada ano de ensino, ampliando as competências desenvolvidas pelos educandos.

Além disso, para que haja melhor visualização da proposta geral da sequência didática, propõe-se elaborar quadro de organização em colunas, com os seguintes elementos: 1ª coluna: atividade proposta; 2ª coluna: descrição do passo a passo da atividade; 3ª coluna: tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade; 4ª coluna: objetivos de cada atividade; 5ª coluna: componente curricular a ser desenvolvido com a atividade (língua portuguesa, matemática, artes, história, geografia, ciências etc.); 6ª coluna: eixo de ensino da língua a ser trabalhado (leitura, produção textual, oralidade, análise linguística); 7ª coluna: materiais didáticos necessários para cada atividade; 8ª coluna: observações sobre cada atividade. Além do quadro, sugere-se organizar anexos com os textos e as atividades a serem utilizados na sequência didática.

A finalidade de se organizar a sequência didática de forma tão detalhada é poder analisá-la como um todo e observar: se as atividades propostas estão bem articuladas entre si; se todos os eixos para o ensino de línguas estão previstos (há uma tendência a privilegiarem-se determinados eixos, como análise linguística; ou só leitura sem produção textual; ou trabalhar mais a oralidade espontânea e evitar a oralidade mais planejada e formal, por exemplo); o objetivo real de cada atividade (em algumas situações, os professores tendem a propor atividades de que gostam, porque consideram divertidas ou porque ocupam os estudantes quietos, sentados, trabalhando³, sem uma reflexão sobre o seu objetivo para a formação dos estudantes); possíveis formas de interdisciplinaridade; além de outros elementos significativos para a proposta de uma sequência didática.

5 NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AMBIENTES VIRTUAIS MULTIFACETADOS DE APRENDIZAGEM

A área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatiza que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco da ação pedagógica deve ser o processo de alfabetização, porque ler e escrever possibilita aos estudantes, além de outros, “construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 63). E a proposta é assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67).

Tais orientações são assumidas com a finalidade de proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa nas diversas práticas sociais constituídas pela leitura e escrita. E propõe-se a seguinte questão: Quais as contribuições do trabalho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa organizado a partir de sequências didáticas com gêneros textuais para alfabetizando em início de escolarização e para a formação inicial de professores?

Assim, a prática aqui exposta tem por objetivo apresentar estudos e reflexões críticas sobre experiências inovadoras de ensino de línguas com foco em letramentos a partir de sequências didáticas, considerando-se o trabalho com gêneros textuais/discursivos. Pretende-se suscitar reflexões críticas a partir do planejamento desenvolvido e das experiências em sala de aula remota, por discutir a realidade do ensino de Língua Portuguesa e possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino público.

A experiência pedagógica evidenciou o ensino de Língua Portuguesa como prática docente que dá ênfase ao aspecto geral do ensino, à leitura e produção textual, à oralidade e à análise linguística. Em síntese, visa-se apresentar e discutir estudos desenvolvidos em

³Exemplos dessas atividades, que são frequentes em classes de alfabetização, são a cópia, o ditado, a caligrafia, os exercícios de ortografia, como citado por Anne Marie Chartier (V. referência).

sala de aula com o intuito de fomentar e promover iniciativas docentes para o ensino de línguas em um contexto de desafios educacionais, sociais, comportamentais, culturais, que instiguem professores e professoras a se posicionarem em busca de inovações metodológica, didática, epistêmica e teórica, conforme proposto por este dossiê.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de vivências obtidas em turmas de ensino remoto de graduandos do curso de Pedagogia da disciplina Processos de Alfabetização e Letramentos, da área de Linguagens, Alfabetização e Literatura, durante o segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021, período em que o mundo estava vivendo a pandemia de Covid-19. Por meio da elaboração de sequências didáticas (SD), pretendeu, mediante a análise de relatos de experiência, estabelecer relações entre o ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna e a Pedagogia dos Letramentos, como possíveis alternativas à contemporaneidade.

Participaram dessas atividades quatro turmas com aproximadamente 35 estudantes do curso de graduação em Pedagogia cada: duas turmas no segundo semestre de 2020 e duas turmas no primeiro semestre de 2021, totalizando mais de 140 universitários. Participaram também quase 30 crianças dos anos iniciais da Educação Básica, nos dois semestres em que as atividades foram realizadas. No total, cada grupo de acadêmicos realizou quatro encontros remotos com os alfabetizandos. O primeiro encontro destinou-se a apresentar o grupo e realizar o diagnóstico de alfabetização; dois encontros para desenvolver a sequência didática planejada e um encontro para realizar avaliação, agradecimento e despedida do grupo.

Todas as atividades realizadas foram registradas em um portfólio de alfabetização de cada criança, elaborado colaborativamente por todos os participantes de cada grupo na plataforma Canva⁴, para acesso da turma e da professora pelo aplicativo Planner⁵, da Microsoft, disponibilizado pela Universidade de Brasília. Desse modo, com todos os portfólios sendo construídos com a visualização disponível para toda a turma, era possível também acompanhar o trabalho de todos os grupos. Durante a realização das atividades e ao final, os acadêmicos receberam *feedback*, com mensagens escritas no próprio Planner, sobre o trabalho, tanto pela professora, quanto pelos monitores da turma e pelos colegas dos outros grupos.

A figura 1 evidencia alguns portfólios de alfabetização organizados no Microsoft Planner. Ao entrar nesse aplicativo, o estudante da Universidade poderia ter acesso ao trabalho que estava sendo desenvolvido por toda a turma. A proposta era que todas as atividades deveriam ser bastante personalizadas, adequadas ao nível de conhecimento sobre a escrita alfabética da criança, aos conhecimentos sobre a leitura e escrita que ela já sabe e ao que precisa saber, com base nos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular,

⁴ O Canva é uma ferramenta de criação de peças gráficas para diversas mídias. Com o Canva pode-se criar artes para panfletos, cartazes, currículos, capas de livro, mural de fotos, infográficos, convites, cartão de visitas, entre muitos outros. A ferramenta oferece a opção de formar uma equipe para trabalhar de maneira colaborativa a distância, que era a necessidade do grupo de trabalho apresentado neste artigo (CANVA, 2021).

⁵ O Microsoft Planner é uma ferramenta para estimular o trabalho em equipe e a comunicação. O aplicativo permite que os membros do grupo interajam entre si, na elaboração de uma tarefa, e que os outros grupos acompanhem o trabalho enquanto estiver sendo desenvolvido pelos colegas. (GDSOLUTIONS, 2021).

Currículo em Movimento do Distrito Federal). Além disso, os acadêmicos foram convidados a direcionar o tema do portfólio ao que o alfabetizando gosta ou a algum interesse que ele tenha, evidenciado no primeiro encontro com o grupo.

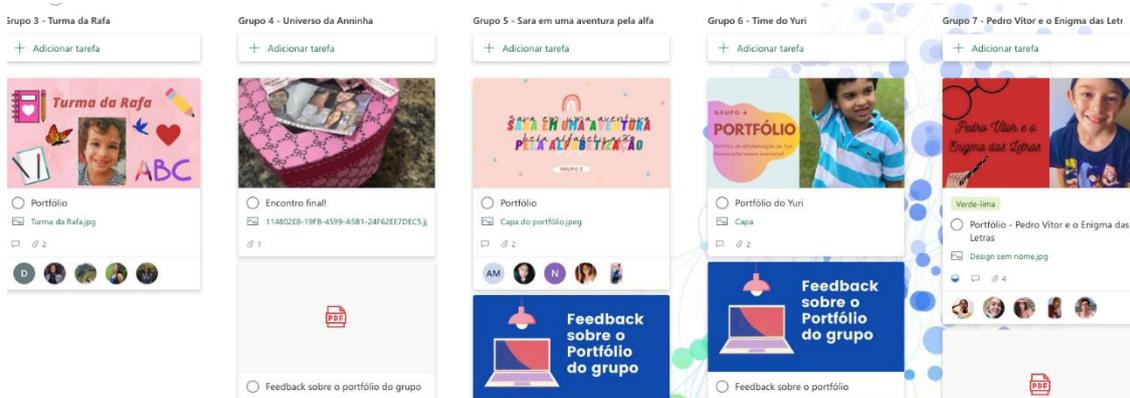


Figura 1 – Portfólios de alfabetização disponíveis no Planner

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Para realizar o trabalho prático de ensino de Língua Portuguesa a partir da sequência didática proposta pela professora, os acadêmicos foram convidados a acompanhar uma criança entre 5 e 9 anos de idade, em processo de alfabetização, com quem tivessem contato (irmão, sobrinho, vizinho, filho, afilhado etc.). Como nem todos os acadêmicos tinham contato direto com a criança da idade solicitada, foram formados grupos com pelo menos um acadêmico que poderia acompanhar presencialmente uma criança. Os encontros realizados entre os grupos e o alfabetizando foram todos virtuais, via plataforma Teams, disponibilizada pela Universidade, ou outra semelhante (Google Meet, Zoom etc.).



Figura 2 – Alfabetizando acompanhando aula remotamente

Fonte: Arquivo da autora.

Para esse processo, os pais da criança ou responsáveis assinaram autorização da participação do menor nos encontros e responderam a algumas perguntas sobre a criança, como nome, idade, desde que ano estuda, escola em que estuda, ano escolar em que a(o) alfabetizanda(o) se encontra, relação com o acadêmico, melhor horário para encontro

remoto com as(os) acadêmicas(os), alguma necessidade educacional específica, se fosse o caso. Por respeito à ética na pesquisa com crianças (AMORIM et al., 2019; HERMANN, 2019; SIQUELLI, 2019), foi solicitado também que o próprio alfabetizando gravasse um vídeo dizendo que queria participar dos encontros de alfabetização com os estudantes da Universidade de Brasília. A intenção nessa etapa foi a construção de procedimentos que permitissem uma efetiva escuta das crianças e sua participação nos processos.

No primeiro dia de encontro, os acadêmicos propuseram uma atividade lúdica para apresentar o grupo da Universidade e conhecer o alfabetizando. Para realizar um diagnóstico dos conhecimentos que a criança já tinha do Sistema de Escrita Alfabética (MORAIS, 2012, p. 45), procedeu-se, inicialmente ao Teste da Psicogênese da Escrita, conforme teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979).

Posteriormente, os acadêmicos complementaram os diagnósticos com as seguintes perguntas, em que deveriam observar e identificar se a criança: Conhece os papéis sociais da leitura/consciência do impresso? (Conhece as diferentes funções da leitura); Conhece os papéis sociais da escrita? Tem interesse em aprender a ler e escrever? Sabe ler logomarcas? Conhece as letras do próprio nome? Conhece algumas letras além das letras do nome ou todas as letras? Sabe escrever as letras do nome? Sabe escrever algumas ou todas as letras? Sabe juntar letras e formar sílabas simples na leitura? Sabe juntar letras e formar sílabas simples na escrita? Lê palavras estáveis inteiras (nome próprio, nome dos pais, dos colegas)? Identifica que, se alterar uma letra ou sílaba, muda a palavra? Lê frases com compreensão? Escreve de forma autônoma pequenos textos? Lê pequenos textos com compreensão? Escreve palavras? Escreve frases? Escreve pequenos textos? A grafia é legível? Lê e escreve com autonomia, mas tem dificuldades ortográficas? De que tipo?

Após realizar o diagnóstico de conhecimentos sobre o sistema de escrita, leitura e escrita (para educandos já alfabetizados) e conhecer o perfil e os interesses das crianças, os universitários passaram ao desenvolvimento da sequência didática proposta, a partir do gênero textual álbum de fotografias de família. Os professores em formação explicaram que o álbum tem uma capa, normalmente composta por fotos e imagens e textos; que, no álbum, as legendas de fotografias são textos breves, normalmente sobrepostos a uma imagem, com a finalidade de esclarecer elementos ligados ao que está representado visualmente, mas que não pode ser precisado por quem observa a imagem.

Destacou-se aos acadêmicos que, influenciadas pela leitura da imagem, as crianças tendem a descrever somente o que podem observar. Por isso, os estudantes de Pedagogia participantes das atividades foram convidados a orientar a construção dos elementos desse gênero textual, evidenciando que a legenda complementa a foto com uma série de informações que não estão na cena. Destacaram também que as legendas podem dar um toque de humor e descontração ao álbum de fotografias.

Depois dessas orientações iniciais sobre o gênero textual álbum de família, os professores em formação inicial propuseram aos alfabetizando perguntas que os levassem a falar mais sobre o momento da foto, para buscarem evidenciar informações não explícitas na foto, de modo que fizesse sentido a construção de legendas. Algumas das perguntas foram as seguintes: O que a foto mostra? Quem são as pessoas que aparecem na foto? Quando e onde essa cena aconteceu? Assemelham-se, portanto, ao

primeiro parágrafo das notícias jornalísticas, indicando o quê, quem, onde, quando (SANTOS, 2018).

A sequência didática deveria ser realizada de forma lúdica, interessante, envolvente, de modo a despertar o interesse dos alfabetizandos. Como os estudantes brasileiros estão vivendo tempos difíceis devido à pandemia de Covid-19, que lhes têm exigido o isolamento social inclusive dos familiares mais amados, propôs-se a construção de uma sequência didática para trabalhar o gênero textual álbum de fotografias com o tema “família”. Além de levar os educandos a desenvolver os eixos da Língua Materna e conhecer as características desse gênero, a SD pôde proporcionar também o trabalho com as ideias de família, pertencimento, gerações e o resgate de valores como amor, afeto, carinho, alegria.

Desse modo, foi estabelecido como objetivo geral da sequência didática desenvolver práticas de alfabetização, leitura e escrita a partir do gênero textual álbum de fotos de família, considerando a ideia de pertença e identidade. E como objetivos específicos: 1. Desenvolver práticas de alfabetização, leitura e escrita no contexto de letramentos; 2. Compreender o significado de família, respeitando as diversidades; 3. Conhecer a história de sua vida e de sua família; 4. Elaborar um álbum de família.

A ideia era contemplar as seguintes competências previstas na BNCC: (EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018, p. 105); (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto (BRASIL, 2018, p. 97).

No primeiro momento, para introduzir a proposta da SD, apresentou-se o livro literário *O Livro da Família*, da autoria de Todd Parr (2003). Foi realizado um levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema do livro, a partir da leitura das imagens da capa e do título do livro. Foi apresentado também o nome do autor e da editora. Depois desse momento, que tem também o objetivo de criar suspense e envolver os alfabetizandos na leitura, os acadêmicos de Pedagogia puderam escolher se queriam ler a história em voz alta, com pausas e entonações adequadas, para favorecer a compreensão dos alunos, ou apresentar a história contada disponível em formato de vídeo no YouTube.

O terceiro momento da sequência didática, realizado logo após a leitura do livro literário, buscou explorar a compreensão da história, a partir de perguntas para verificar se os alunos compreenderam o texto. Como as perguntas foram planejadas com antecedência, foi possível prever perguntas que levassem à compreensão de informações objetivas (informações cujas respostas estavam explícitas no texto); informações inferenciais (aquelas em que há marcas ou pistas que levam o leitor a inferir as respostas) e informações críticas (as que demandam conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre outros textos, outras informações etc.).

Depois de se trabalhar bem a compreensão textual a partir da mediação da leitura (BORTONI-RICARDO, 2012), conversou-se sobre a história e sobre o fato de que as famílias são diferentes – cada um tem sua família e sua história e todas as famílias merecem respeito. Após essa introdução sobre o tema *família*, a partir da leitura do livro, foi solicitado que cada aluno mostrasse fotos de sua família (solicitadas antecipadamente aos familiares) e falasse um pouco sobre elas. Foram feitas algumas perguntas, como: “Você se lembra do dia em que essa fotografia foi tirada?” “O que aconteceu nesse dia?” “Quantas pessoas aparecem na foto da sua família?” “Quantos moram em sua casa?”. A finalidade era estimular o raciocínio sobre detalhes mostrados nas fotos e descobrir elementos não explicitados nas fotos, que poderiam ser úteis na construção de legendas adequadas.

No sexto momento, os professores em formação inicial foram convidados a mostrar o próprio álbum de fotos de família e contar quem eram as pessoas, o que estava acontecendo naquelas fotos, etc. Esse momento teve alguns objetivos relevantes: aproximar os acadêmicos das crianças; deixar as crianças mais à vontade quando fosse o momento de elas mostrarem suas fotos; dar oportunidade para os universitários evidenciarem características do gênero textual álbum de fotos e destacarem especificidades das legendas, relacionando-as às fotos.

O sétimo momento proposto na sequência didática previa que os alunos assistissem a uma cena do filme *Up Altas Aventuras* (PIXAR/DISNEY, 2009), que mostra o personagem apreciando seu álbum de fotografias e revivendo momentos importantes que teve com sua esposa. Os educandos foram incentivados a comentar o porquê de aquele álbum de fotos ser tão importante para o personagem. Expuseram que um álbum serve para contar histórias de momentos especiais e emocionantes, lembrar episódios marcantes vividos com pessoas queridas; o álbum se torna um patrimônio familiar e pode ficar na família por muitos anos e ser passado de geração em geração; e torna-se emocionante quando filhos e netos virem as fotografias, as legendas e tiverem a curiosidade de saber como foi sua história.

Enfatizou-se mais uma vez, a partir do álbum de fotografias do personagem do filme, algumas características próprias desse gênero textual. Evidenciou-se que também o álbum de fotografias mostrado no filme tinha fotos e textos ou legendas, que deixavam uma mensagem sobre aquele momento vivenciado pelas pessoas das fotos. A última cena desse trecho do filme colocou em destaque um texto escrito que serviu como conselho da falecida esposa para o personagem que ficara viúvo: “Obrigada pelas aventuras. Agora tenha suas novas aventuras”. Dependendo do destaque que cada grupo pode ter dado a esse detalhe, os alunos podem ter sido levados a também deixar um recado para suas futuras gerações.

No oitavo momento da sequência didática, foi apresentado álbum de fotos bem interessante com ideias práticas de como construir um álbum. O objetivo dessa etapa é que, para se produzir determinado gênero textual, é imprescindível que os alunos conheçam suas características e elementos composicionais. Depois, em conversa sobre o que viram no vídeo, chamou-se atenção para os elementos que compõem o álbum: capa atrativa, com um título que identifica o tema do álbum; palavras-chave sobre a cena apresentada na foto; legendas engraçadas, interessantes, divertidas sobre o momento das

fotos. Explicou-se, mais uma vez, que as legendas são textos breves que aparecem junto com uma foto para esclarecer o que a imagem está mostrando, mas que não pode ser precisado por quem observa apenas a cena apresentada na foto.

Uma grande riqueza dessa sequência didática está no fato de que mesmo os alfabetizando que ainda não sabem ler e escrever podem elaborar o gênero textual legenda em álbum de família, como evidencia a Figura 3, que apresenta o desenho de uma criança de 5 anos, ainda não alfabetizada. A criança desenhou sua família, seu pai, sua mãe e ele mesmo. No momento em que a sequência didática foi desenvolvida, o alfabetizando só sabia escrever o próprio nome, então ele escreveu o nome embaixo da figura que o representava, e a alfabetizadora exerceu o papel de escriba e escreveu “pai” e “mãe”, embaixo das imagens indicadas pelo aluno.



Figura 3 – Desenho da família com legenda da professora como escriba

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Em momento posterior, evidenciado pela Figura 4, foi criado um álbum de fotografias do educando, com legendas em forma de balões de fala. As ideias para as legendas foram discutidas a partir das imagens apresentadas em cada foto e criadas pelo alfabetizando, com mediação do grupo de acadêmicos. Os balões de fala foram escritos pelo universitário que acompanhava presencialmente o alfabetizando. Pode-se observar que o texto está escrito em caixa alta. No momento da escrita, o acadêmico ia registrando as palavras e pronunciando as sílabas em voz alta, separadamente, para que o alfabetizando começasse a perceber que a escrita registra o que se fala, conhecimento básico para compreensão do sistema alfabético de escrita.

A partir da sequência didática proposta pela professora, um grupo de acadêmicos criou um livro paráfrase do original lido (*O Livro da Família*, da autoria de Todd Parr), com personagens da obra de Harry Potter, o qual denominaram *O Livro da Família, Edição Especial Harry Potter* (Figura 5). A proposta foi personalizar o trabalho e melhor adequar a proposta original ao alfabetizando que estavam acompanhando, que era uma criança mais velha, já alfabetizada, que gostava muito de Harry Potter. A intenção foi gerar mais interesse do educando pela leitura, pelo gênero textual álbum de fotografias e pela temática proposta, família.



Figura 4 – Álbum de família com legendas escritas com a ajuda da professora

Fonte: Arquivo da autora, 2021.



Figura 5 – Livro criado por acadêmicos

Fonte: Arquivo da autora, 2021.



Figura 6 – Álbum de família criado por criança alfabetizada

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

A Figura 6 mostra página do álbum de família construído por estudante de 8 anos, que já era alfabetizado, acompanhado por outro grupo de acadêmicos. É possível observar, no canto inferior esquerdo da figura, que a criança escreveu legenda para a foto com letra cursiva e poucos erros formais de escrita. Os erros na escrita da criança poderiam favorecer o ensino das normas ortográficas, por meio da orientação quanto aos elementos formais da escrita: faltou a letra maiúscula para iniciar a frase e a inicial maiúscula no nome da cidade; faltou acento agudo nas palavras Pirenópolis e família; e a palavra Pirenópolis foi escrita com “i” em vez de “e”, provavelmente por influência da fala na escrita. A legenda criada pelo educando evidencia que ele compreendeu a importância de registrar informações extratextuais, que não estão explícitas na foto: trata-se de uma viagem; os personagens da foto são a família e o local é Pirenópolis.

Pode-se observar que a sequência didática com o tema família e os gêneros textuais propostos, da maneira como foi planejada, pôde contemplar diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita alfabética, diferentes idades e anos escolares. Crianças em início de escolarização escreveram palavras que já sabiam escrever, como o nome próprio, ou com auxílio do acadêmico na função de escriba. Crianças já alfabetizadas escreveram com autonomia pequenos textos com fluência.

Ao fim da atividade, os acadêmicos pediram *feedback* de avaliação aos alfabetizados, oralmente, de forma escrita ou com desenhos, e estes avaliaram que a atividade foi produtiva, lúdica, interessante, envolvente. Relatos apresentados evidenciaram que mesmo as crianças mais tímidas gostaram de falar sobre sua família, pessoas e momentos importantes registrados nas fotos. Relataram também que foi divertido planejar e elaborar legendas criativas para as fotos.

Foi uma atividade gratificante também para os professores em formação inicial, que puderam desenvolver práticas de ensino de Língua Portuguesa para estudantes em início de escolarização, mesmo em época de ensino remoto e suspensão das atividades presenciais, devido à pandemia de Covid-19. Ao final do semestre, solicitou-se avaliação dos acadêmicos em relação ao planejamento e desenvolvimento da disciplina; a avaliação foi altamente positiva, como mostra um dos comentários dos estudantes: “O trabalho em grupo foi um trabalho que nunca irei esquecer e o sentimento de gratidão que tive ao terminar o trabalho e ver que tudo o que fizemos foi com excelência e muito companheirismo”.

Considera-se que o objetivo geral da sequência didática, de desenvolver práticas de alfabetização, leitura e escrita a partir do gênero textual álbum de fotos de família, considerando a ideia de pertença e identidade, foi bem cumprido por todos os grupos participantes – assim como os objetivos específicos. Cada criança, diante de seus conhecimentos sobre a escrita, conseguiu: 1. Desenvolver práticas de alfabetização, leitura e escrita no contexto de letramentos; 2. Compreender o significado de família, respeitando a diversidade; 3. Conhecer a história de sua vida e de sua família; 4. Elaborar um álbum de família.

Pode-se concluir também que as atividades propostas ainda possibilitaram desenvolver competências previstas na BNCC (2018). A sequência didática proporcionou aos alunos planejar e produzir, em colaboração com os professores em formação inicial, legendas para álbum de fotos e ilustrações (digitais em alguns casos e impressos em outros), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018, p. 105). Foi possível também planejar, com a ajuda do professor, o texto

produzido, considerando a situação comunicativa, a finalidade; o suporte (o portador do texto); e, especialmente, a linguagem, a organização e a forma do texto, conforme proposto pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 97).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um país com milhões de pessoas não alfabetizadas; com trinta por cento da população considerada funcionalmente analfabeta, sem condição de ler com competência textos em língua materna; com altíssima taxa de abandono escolar, há que buscar formas concretas de erradicar o analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação. Conforme defendido ao longo deste artigo, é papel precípua da escola preparar os estudantes para atuar com desenvoltura nos quatro eixos relativos à linguagem: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística – além de cidadãos capazes de agir na sociedade com plena capacidade para buscar seus direitos e cumprir com consciência seus deveres, expressando-se com competência oralmente ou por escrito em diferentes instâncias da sociedade.

Não faltam legislações que orientam e estabelecem o que ensinar na área de Língua Portuguesa. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), (BRASIL, 2010); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997, 1998); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), dentre outros. Já há algumas décadas no Brasil existe a orientação oficial para que a escola trabalhe com gêneros textuais diversos, como definido por Marcuschi (2008, p. 155), aqueles textos encontrados na vida diária, com intenções comunicativas reais, com características formais próprias de cada gênero, com linguagem adequada aos interlocutores que, de fato, lerão o texto (e não só a professora ou a comunidade escolar). Tudo para buscar preparar o estudante para ampliar a sua participação na sociedade do ponto de vista político, estético, ético, linguístico e comunicativo.

Dessa maneira, há que se valorizar o ensino da “tecnologia da escrita” com práticas de letramento, como proposto por Soares (2020, p. 27), logo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que o estudante tenha condições de avançar e aprofundar os conhecimentos nos alunos seguintes. Assim, acredita-se que o planejamento e desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa a partir de sequências didáticas, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), pode proporcionar um ensino mais efetivo, considerando-se todos os eixos para ensino da língua materna, diversos gêneros textuais, buscando-se letrar os estudantes.

Pode parecer exagero insistir em que o planejamento tenha elementos fundamentais como objetivos geral, objetivos específicos, justificativa, preferencialmente a partir das orientações propostas pelos documentos oficiais. Ressalta-se que, desse modo, o professor terá claro o que deve ensinar, como e por quê. Quebram-se, assim, concepções e práticas cristalizadas de atividades desenvolvidas sem planejamento, sem finalidade, com exercícios únicos para toda a classe, independentemente dos interesses pessoais e das diferenças individuais nos conhecimentos dos educandos.

A indicação é assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho, relacionado aos contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades para uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual, como recomendado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 67). O objetivo dessa proposta é proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para conhecimento, ampliação e diversificação dos letramentos, de modo a favorecer a participação efetiva em práticas sociais diversificadas mediadas pela leitura e pela escrita.

Buscou-se responder à seguinte questão: Quais as contribuições da organização do trabalho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa a partir de sequências didáticas considerando os gêneros textuais, para alfabetizando em início de escolarização e para a formação inicial de professores? A sequência didática aqui considerada proporcionou às crianças a realização de atividades práticas, personalizadas aos seus conhecimentos sobre a escrita alfabética e a seus interesses, planejadas com intencionalidade, com a finalidade de desenvolver alfabetização, leitura e escrita, a partir do gênero textual álbum de fotos de família, com o objetivo de desenvolver letramentos diversos.

Para os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade, foi uma oportunidade de trabalharem, com as “novas aprendizagens”, também denominada “aprendizagem ubíqua” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28), em grupos colaborativos, em ambientes além da sala de aula, usando mídias sociais para expandir sua leitura e sua escrita. Nos pequenos grupos, os colegas puderam atuar de forma coletiva, colaborativa, buscando informações na internet e com os outros grupos de colegas, com os monitores da turma e com a professora. Na turma, todos puderam se autoavaliar criticamente e refletir sobre sua própria aprendizagem, por meio de *feedbacks* às propostas dos pares, por meio de interações sociais em rede (por escrito, por meio do Microsoft Planner, e oralmente, via Teams).

Nessas novas práticas de ensino-aprendizagem, o ato de ensinar é menos expositivo e os ambientes de aprendizagem multifacetados; os alunos assumem responsabilidade pela sua aprendizagem e o professor lhes dá mais autonomia; os estudantes trabalham de perto com outros colegas em ambientes virtuais que fomentam a aprendizagem coletiva, reutilizando e adaptando as boas ideias e práticas; o professor não avalia por meio de um teste único, padronizado para toda a turma, mas de forma contínua, acompanhando o progresso de cada estudante e adequando o seu planejamento às necessidades de cada indivíduo.

Acredita-se que o tipo de trabalho para ensino-aprendizagem da língua portuguesa apresentado neste artigo pode contribuir significativamente, se realizado com frequência, para o desenvolvimento de letramentos nos educandos.

Há ainda práticas antigas, mas bastante corriqueiras, especialmente em turmas de alfabetização das escolas públicas brasileiras, de se levar para a sala de aula “folhinhas pedagógicas” ou folhas de atividades xerocadas pelos professores com atividade para os estudantes memorizarem letras, sílabas e aprenderem a formar palavras e frases. Acredita-se que o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais próprios da realidade social dos educandos, mediados pelo professor, pode despertar o interesse não só para a leitura desses gêneros, mas para a importância, a finalidade e o prazer de saber ler e escrever.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, C. R. de et al. Ética e pesquisa em educação: documento introdutório. In.: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A849 *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2021.
- BRASIL. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. da C. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CANVA. *12 recursos do Canva que (ainda) pouca gente conhece*. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/aprenda/12-recursos-canva-ainda-pouca-gente-conhece/. Acesso em: 10 jun. 2021.
- CHARTIER, A. M. *Glossário Ceale*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/anne-marie-chartier>. Acesso em: 20 maio 2021.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento do Distrito Federal anos iniciais anos finais*. Brasília, DF: SEEDF, 2018.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- FGV. *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Coord. NERI, M. C. Rio de Janeiro: FGVIBRE, CPS, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexoA_ndre_FIM.pdf?utm_source=blog&utm_campaign=rc_blogpost. Acesso em: 12 jun. 2021.

- GDSOLUTIONS. *Saiba o que é o Microsoft Planner e como ele pode facilitar o seu dia a dia*. Disponível em: <https://gdsolutions.com.br/gestao-de-ti/microsoft-planner/>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revis-tas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578.10.46230/2674-8266-13-5578>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- HERMANN, N. Ética. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- IBGE EDUCA. *Conheça o Brasil. Educação*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)*. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Nova York, Cambridge University Press, 2012.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução Petrilson Pinheiro. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2020.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. *MDH faz parceria para combater evasão escolar*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/mdh-faz-parceria-para-combater-evasao-escolar>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- PARR, T. *O livro da família*. Editora Panda Books, 5ª reimpressão, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YZisyPtTDow>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- PIXAR/DISNEY. *Up, altas aventuras*, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dN2g94RhV7s>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- ROJO, R. H. R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, J. V. *Operadores de tempo em enunciados de legendas jornalísticas*. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/operadores-de-tempo-em-enunciados-1106.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- XHANIASCRAPE. *Scrapbook mini album Família Graphic45*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pZN66LE2jYA>. Acesso em: 5 abr. 2021.
- SIQUELLI, S. Revisão ética de projetos de pesquisa: aspectos normativos. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A849 *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>

Recebido em: 14/07/2021 | Aprovado em: 10/02/2022

MULTILETRAMENTO ENGAJADO PARA A PRÁTICA DO BEM VIVER

Engaged Multiliteracy | Multiliteracidad comprometida para la
for the Practice of Good Living | práctica del buen vivir

Fernanda Coelho Liberali*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes,

Departamento Ciências da Linguagem e Filosofia, São Paulo, SP, Brasil

Resumo: No atual contexto de necropolítica (MBEMBE, 2016), em que a decisão de viver ou morrer está na mão de alguns, a educação tem um importante papel na constituição de espaços para a criação de possibilidades de futuro. Nessa direção, este artigo expõe as bases teóricas e a práxis do Multiletramento Engajado. Parte da apresentação da demanda por práticas pedagógicas que promovam o “bem viver” e, para isso, discute as bases freirianas e vygotskianas para entender as reformulações e as proposições implementadas na Pedagogia dos Multiletramentos como forma de criação do Multiletramento Engajado. Finaliza com a exemplificação de uma proposta didática realizada no Programa Digitmed e com considerações e caminhos a serem percorridos a partir dessa nova perspectiva na busca de possibilidades de superação da necropolítica por meio do engajamento de todos na compreensão e na transformação das condições de opressão.

Palavras-chave: Multiletramento Engajado. Bem viver. Freire. Vygotsky. Pedagogia dos Multiletramentos.

Abstract: In the current context of necropolitics (MBEMBE, 2016), in which the decision to live or die is up to some individuals, education owns an important role in organizing spaces to create possibilities for the future. In this direction, this article sets out theoretical bases and praxis of the Engaged Multiliteracy, presenting the demand for pedagogical practices that promote the “good living.” For that purpose, it discusses the Freirian and Vygotskian bases in order to understand the reformulations and propositions implemented in the Pedagogy of Multiliteracies as a way of creating the Engaged Multiliteracy. Finally, this text exemplifies a didactic proposal carried out in the Digitmed Program and presents considerations and paths to be taken from the Engaged Multiliteracy, searching for possibilities of overcoming necropolitics through everybody’s engagement into the understanding and transformation of oppressive conditions of living.

Keywords: Engaged Multiliteracy. Good living. Freire. Vygotsky. Pedagogy of Multiliteracies.

Resumen: En el actual contexto de necropolítica (MBEMBE, 2016), en el que la decisión de vivir o morir está en manos de unos, la educación juega rol importante en la constitución de espacios para la creación de posibilidades de futuro. En tal sentido, este artículo expone las bases teóricas y la praxis de la Multiliteracidad Comprometida. Se empieza con la presentación de la necesidad de prácticas pedagógicas que promuevan el “buen vivir” y, para ello, discute las bases de Freire y Vygotsky para comprender las

* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Docente dos Programas de Pós-Graduação em: Educação: Currículo; Educação: Formação de Formadores e Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7165-646X>. E-mail: liberali@uol.com.br.

reformulaciones y proposiciones implementadas en la Pedagogía de las Multiliteracidades como forma de hacer la Multiliteracidad Comprometida. Se finaliza con el ejemplificación de una propuesta didáctica realizada en el Programa Digitmed y con consideraciones y caminos a seguir desde esa nueva perspectiva en la búsqueda de posibilidades de superación de la necropolítica a través del compromiso de todos en la comprensión y transformación de las condiciones de opresión.

Palabras clave: Multiliteracidad Comprometida. Buen Vivir. Freire. Vygotsky. Pedagogía de las Multiliteracidades.

Nós estamos vivendo um momento no nosso Planeta que suspende a todos nós do nosso estado cotidiano. E não podemos operar no automático. Cada um de nós acordou nesta manhã com a experiência de um repouso e uma recepção de um dia novo que nos aparece. Nós não podemos viver no automático. (KRENAK, 2020, p. 4).

1 INTRODUÇÃO

A crise de Covid-19 deixou clara a existência, por muitas vezes, fútil e precária de nossas vidas. Permitiu-nos entender quão dissociados da realidade e de uma cosmovisão estamos. Considerando os questionamentos de Krenak (2020), na epígrafe deste artigo, estaríamos acordando de um repouso e recepcionando, de fato, o novo dia ou agindo no automático? No momento, impera uma atitude de quase total desrespeito pelas mais de 525 mil vidas perdidas¹ em um momento de mentiras e de corrupção presidenciais em ascensão. Ademais, entendemos a ausência de cuidado com o viver, como explica Butler (2020, fala em *live*, tradução nossa²): “Se buscarmos consertar o mundo ou o planeta, então ele deve ser libertado da economia de mercado que lucra com sua distribuição de vida e morte”. Essa perspectiva de necropolítica (MBEMBE, 2016), materializada continuamente em nosso viver, determina que alguns precisam dar a vida para que outros possam lucrar em um contexto de economia de morte.

Vivemos um contexto de extrema violência das estruturas e sistemas sociais. Nele, como explica Butler (2020):

[...] uma ética da não-violência não pode ser baseada no individualismo e deve assumir a liderança em fazer uma crítica ao individualismo como base da ética e da política. Uma ética e uma política de não violência teriam que dar conta da maneira como os eus estão engajados nas vidas uns dos outros, vinculados por um conjunto de relações que podem ser tão destrutivas quanto sustentáveis (BUTLER, 2020, p. 9, tradução nossa)³.

¹ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 6 jul. 2021.

² No original: “If we seek to repair the world or the planet then it must be unshackled from the market economy that profits from its distribution of life and death”. Disponível em: https://youtu.be/6Bnj7H7M_Ek. Acesso em: 29 abr. 2021.

³ No original: “[...] an ethics of nonviolence cannot be predicated on individualism, and it must take the lead in waging a critique of individualism as the basis of ethics and politics alike. An ethics and politics of nonviolence would have to account for this way that selves are implicated in each other’s lives, bound by a set of relations that can be as destructive as they can be sustaining” (BUTLER, 2020, p. 9).

Nessa direção, tal engajamento parece ser central ao pensar na superação de uma perspectiva de desvalorização do viver ou de valorização apenas de alguns viventes. Esse é um dos pontos essenciais para pensar o momento em que vivemos: considerar quem tem o direito de entendê-lo, dizê-lo, transformá-lo. Na obra *Pode o subalterno falar?*, a autora indiana Spivak (2010) problematiza e contesta a autoridade intelectual eurocentrada, branca, masculina que fala no lugar da voz silenciada do subalterno, justamente, por conta de sua condição. Esse é um dado, explica Kilomba (2020, posição 513), que está ligado “à dificuldade de falar dentro do regime repressivo do colonialismo e do racismo”. Nessa linha, torna-se central questionar as estruturas de validação do conhecimento que, segundo Kilomba (2020), definem o que é válido, verdadeiro e está sob o controle de uns poucos, normalmente brancos. Nessa abordagem, pensar educação em uma perspectiva libertadora implica a construção de um espaço heterogêneo, intercultural e marcado politicamente.

Em um processo que pressupõe a decolonialidade do poder e do saber (MIGNOLO, 2015), é preciso ensejar um movimento de repensar o currículo que denominamos desencapsulador (LIBERALI, 2019a). A desencapsulação pode retirar saberes, modos de aprender-ensinar, papéis sociais, posicionamentos de dentro de cápsulas para tornar o currículo escolar um espaço de construção do bem viver. Esse bem viver, na visão de Krenak (2020, p. 17), não está relacionado à distribuição de riqueza, mas à “abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida”.

Para o autor, a educação não pode continuar a atender a demanda do mercado pela formação de profissionais, técnicos e/ou gente para operar e manter o sistema. Ao contrário, é preciso que o processo educacional inspire os corpos vivos para uma Terra viva e contribua para a formação de seres humanos em processo de constituição como uma realização social.

Nessa linha e seguindo a sugestão de Mignolo (2015), a proposta a ser apresentada neste artigo pressupõe uma desobediência epistêmica como processo educacional. Implica pensar fora dos espaços e tempos predeterminados e considerar as múltiplas vozes, por vezes excluídas e silenciadas. Míguez Passada (2019) enfatiza a importância de reconhecer os sujeitos em seus espaços, tempos históricos em processo de tornarem-se.

Nesse enquadre, sublinham-se as orientações freirianas e de outros teóricos da América Latina para uma educação libertadora, ao entender que a educação e o currículo, em sentido mais específico, podem ser instrumentos de transformação das condições de opressão e podem expandir a agência dos sujeitos (VYGOTSKY, 1994). Por isso, a proposta de um Multiletramento Engajado, como organizador do trabalho em todas as áreas, pretende apontar formas de pensar a educação, não de forma ingênua, mas como um real engajamento com a vida e com sua transformação por meio do processo praxiológico, compreendido como uma possível forma de educar para o bem viver.

Além das considerações iniciais, este texto apresenta as bases freirianas e vygotkianas direcionadoras de um currículo na interface da vida cotidiana e os saberes historicamente acumulados por diferentes grupos sociais. Na sequência, a proposta desenvolvida pelo New London Group (1996/2000), Pedagogia dos Multiletramentos, é revisitada para sua reconstituição na perspectiva do Multiletramento Engajado tendo em

vista o respectivo embasamento teórico. Com o intuito de materializar esse novo olhar para os multiletramentos, este artigo apresenta uma unidade didática construída em um projeto de extensão, denominado Programa Digitmed⁴, e, por fim, tece algumas considerações e caminhos a serem percorridos a partir dessa nova perspectiva.

2 AS BASES FREIRIANAS E VYGOTSKIANAS PARA UM MULTILETRAMENTO ENGAJADO

Os trabalhos realizados pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) têm, historicamente, se organizado a partir de bases freirianas e vygotskianas. Para Freire (1970), a transformação da realidade opressora demanda, sobretudo, compreendê-la, já que o sujeito nela está imerso. A partir dessa imersão no mundo vivido, é possível a emersão da consciência da realidade, objetivando-a, problematizando-a, compreendendo-a como um projeto humano. Nessa emersão, surge o processo dialógico, crítico, criativo e revelador das agências de cada um.

Nesse sentido, a proposta de Freire se alinha ao sugerido por Krenak (2020), porque entende que a reflexão e a vivência plena da situacionalidade permitem pensar a própria condição de existir dos sujeitos. A criticidade advém, então, de uma realidade espessa, envolvendo os sujeitos que nela se engajam, mas não são aprisionados. Como aponta o autor, “da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando” (FREIRE, 1970, p. 65). Nessa linha, a inserção pressupõe ir além da percepção da realidade, envolve construir um processo de responsabilidade e de responsividade ativo que carrega em si a consciência histórica e o engajamento efetivo com sua transformação. Como seres da práxis, os sujeitos, como aponta Freire (1970), não apenas admiram e observam o mundo, mas o analisam, conhecem e se engajam em sua transformação ao mesmo tempo que são por ele transformados.

Para que isso seja possível, a educação precisa desenvolver a curiosidade epistemológica contra a pedagogia da resposta, do armazenamento mecânico na memória, da certeza, os quais são típicos de uma educação bancária. Na pedagogia libertadora, a curiosidade epistemológica parte desse desejo de conhecer a realidade para o anseio de transformá-la, por meio da pergunta e da rigorosidade metódica.

No processo de imersão e de emersão da realidade, a rigorosidade metódica é central, porque implica um movimento de aproximação e distanciamento do objeto para “conhecê-lo e dele falar prudentemente” (FREIRE, 1993, p. 116). Essa aproximação se realiza por vários ângulos, em abordagem transdisciplinar, com o uso de todos os instrumentos disponíveis para formar os sujeitos de modo a mudar a realidade em busca da construção do *ser mais*. É assim que as práticas pedagógicas passam a ser vistas com um agir sobre a realidade com o objetivo de transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade.

⁴ O Programa Digitmed foi desenvolvido com fomento de auxílio à pesquisa PIPEq/PUC-SP (2017-2019). Essa pesquisa obedece a determinações do Comitê de Ética da PUC-SP e tem a autorização de consentimento e uso de imagem dos envolvidos para uso científico-acadêmico. CAAE: 37778820.0.0000.5482, Parecer: 4.484.531.

Dessa forma, o processo de ensino se realiza pela criação de bases para ir além das situações-limite colocadas pela realidade imediata, cuja força está em soluções realizáveis, porém ainda não conhecidas ou concebidas (FREIRE, 1970). Em nota no livro *Pedagogia da Esperança*, Ana Maria Araújo Freire explica que as práticas pedagógicas envolveriam construir o inédito viável como:

[...] algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2014, p. 278-279).

A construção do inédito viável se materializa nas práticas pedagógicas, considerando o conceito de reflexão crítica de Smyth (1992), realizadas a partir das quatro ações crítico-reflexivas: descrever (entender seu próprio fazer), informar (conhecer as raízes históricas de seu agir), confrontar (questionar as razões que sustentam o agir e as bases desse agir) e reconstruir (propor modos de ressignificar o fazer a partir e no próprio processo de reflexão-ação). Expandindo-as, implicam:

- Descrever: ligado à percepção da ação para sua revelação aos próprios praticantes, implica a observação, a coleção de evidências e o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação e as ações da coletividade. Essa ação está relacionada à questão *O que faço?* e requer uma ruptura com o intelectualismo e o dessilenciamento das ações, posições, modos de agir que servem como ponto de partida, base para uma imersão consciente que permitirá desencadear a emergência crítica da realidade;
- Informar: envolve a busca intercultural pelos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações. O informar procura responder a questões como *Quais os significados dessas ações?* e permite a compreensão mais ampla e a contextualização histórica das ações. Nela, a emergência possibilita a construção de múltiplas generalizações sobre a realidade e sua captura para uma avaliação crítica;
- Confrontar: sugere submeter as práticas, as bases históricas e os conceitos científicos a questionamentos. Refere-se ao entendimento das ações em um contexto histórico que, por vezes, torna as ações e mesmo as epistemologias que as sustentam meros aspectos de um senso comum. No confrontar, os sujeitos são chamados a fazer escolhas e a entender seus significados. Envolve questões mais críticas como: *Quem tem poder sobre minha ação? A que interesses minha ação está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?* Ademais, as ações não são atos isolados, mas, sim, uma expressão histórica de certos valores que passam a ser questionados por meio de múltiplos olhares.
- Reconstruir: envolve um processo de responsividade e responsabilidade em relação a si, aos outros e aos contextos sociais mais amplos. Alude à busca de alternativas para suas ações de uma maneira embasada, informada e questionadora. Ao reconstruir, os sujeitos se colocam na história como agentes, com maior poder de decisão sobre como agir na construção de possibilidades inéditas e viáveis.

Nessa direção, é importante compreender a educação como o “direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar [...]” (FREIRE, 1976, p. 49). Por isso, Freire (1996, p. 153-54) observa que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Todo esse aporte, pensado a partir das ideias de Freire, está entrelaçado às discussões vygotskianas sobre a formação de conceitos realizada a partir do duplo movimento entre conceitos científicos e cotidianos; embora se desenvolvam em direções opostas, esses conceitos estão intimamente relacionados. Para Vygotsky (1994), conceitos cotidianos emergem das reflexões do próprio sujeito sobre as experiências do dia a dia e movem-se de baixo para cima em direção a uma maior generalização. Por sua vez, os conceitos científicos impõem ao sujeito conceitos definidos logicamente, que se movem de cima para baixo em direção a uma maior concretude. Esses conceitos demandam uma atividade instrucional de sala de aula altamente estruturada e especializada.

Nesse duplo movimento, o conhecimento é contextualizado e ensinado de acordo com as necessidades, os interesses e as questões sócio-histórico-culturais dos alunos. O processo de aprender parte da investigação concreta/contextualizada em direção ao conceito geral/abstrato/científico. Essas considerações implicam que o planejamento das práticas pedagógicas precisa partir do histórico das experiências vivenciadas pelos alunos, relacionadas ao seu cotidiano. Ao retomar essas práticas e os conceitos cotidianos nelas experimentados, os alunos criam base para estabelecer relações entre sua vivência e os conceitos científicos que, por sua vez, compõem as bases das propostas curriculares oficialmente definidas para seu processo instrucional. Desse modo, a vida vivida guia o processo ensino-aprendizagem e possibilita a constituição agentiva dos sujeitos.

Essa orientação foi a base para a proposição de uma perspectiva de currículo organizado a partir das atividades humanas, denominadas como Atividades Sociais (LIBERALI, 2009). As atividades são compreendidas, a partir dos estudos de Leontiev (1978), como um conjunto de práticas em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Nessas atividades humanas, os sujeitos buscam alcançar um motivo que surgiu de uma necessidade e se transformou em uma vontade. Essa atividade está inserida em um grupo social ou comunidade com valores, regras e modos de agir específicos que precisam ser considerados para sua condução. Além disso, os sujeitos precisam de instrumentos (materiais e simbólicos) para nela atuar. Em uma proposta de organização pedagógica, a partir da realidade dos sujeitos e de suas experiências cotidianas, os saberes das diferentes áreas, assim como os modos de agir, sentir, ser, saber e experimentar certas práticas, são considerados instrumentos simbólicos/recursos de que os sujeitos precisam se apropriar para agir nas atividades sociais.

Ao pensar no contexto escolar, a vida cotidiana em forma de atividades, o aporte vygotskiano sobre o papel do brincar se torna fundamental. Segundo Holzman (2009), o brincar, entendido como performance, requer do sujeito ser quem ele não é, enquanto se transforma em quem pode ser. Nesse sentido, brincar é uma forma de ir além de si mesmo, de criar outras formas de se relacionar consigo mesmo, com outros, com o mundo a sua volta.

Por meio do brincar, segundo Vygotsky (1991), há a criação, a manipulação, a atribuição de significados novos e a construção de novas possibilidades de ser, sentir, agir, saber, viver. Além disso, o brincar permite viver uma experiência de forma subjetiva e coletiva simultaneamente. Isso propicia que o significado seja reconstruído pelo ponto de vista da própria pessoa com influência do contexto social. Ao brincar com a experiência da vida e ao expandir seus modos de participação por meio dos novos saberes compartilhados nesse processo, cada pessoa atua com um subconjunto de possibilidades humanas e, assim, pode apropriar-se de uma fração das possibilidades oferecidas por todos os presentes no contexto social. O desenvolvimento que se realiza por meio do brincar permite experimentar um constante processo de mudança e de transformação de si, do outro e do próprio contexto.

Nessa perspectiva, é por meio do brincar que os múltiplos e variados saberes cotidianos e científicos se encontram em atividades humanas, que pressupõem maneiras múltiplas de o sujeito participar e se apropriar da cultura e de formas de transcender o mundo das atividades imediatamente disponíveis. O poder de imaginação gera, assim, possibilidades para criar o algo novo, de desenvolver mais liberdade de ser, sentir, agir, saber, viver. O brincar não acontece dissociado da reflexão sobre ele. É o passo inicial que abre espaço para múltiplas reflexões sobre formas de ser, sentir, agir, saber, viver possíveis. A conversa que ocorre para sua criação, assim como as discussões sobre as brincadeiras, são centrais para o desenvolvimento expansivo (ENGESTRÖM, 2001) de todos os participantes. Isso ocorre porque os sujeitos podem transcender as dimensões lineares e socioespaciais de suas ações individuais e imediatas, criando capacidade crescente de ir além de suas possibilidades.

Nesse sentido, ao brincar nas atividades sociais, os sujeitos expandem seu patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020) que integra os conceitos de:

- repertório (BUSCH, 2015, 2012; BLOMMAERT, 2010): um conjunto de recursos e possibilidades produzidos sócio-historicamente no coletivo, que é recuperado e reconstituído em atividades situadas (BLOMMAERT; BACKUS, 2012). Em outras palavras, uma orientação biográfica, construída a partir de processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro, constituída por meio de experiências emocionais e corporais (BUSCH, 2015);
- patrimônio de conhecimento (*funds of knowledge*) (HOGG, 2011; MOLL *et al.*, 1992): compreendido como “corpos de conhecimento e habilidades historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos, essenciais para o funcionamento e o bem-estar da família ou do indivíduo” (MOLL *et al.*, 1992, p.134, tradução nossa⁵);
- *perezhivanie*: (VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKY, 2010), a forma como cada sujeito experiencia uma mesma situação e como é por ela afetado, isto é, “uma e a mesma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou

⁵ Trecho original: “[...] *historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and wellbeing*” (MOLL *et al.*, 1992, p.134).

vivenciada por diferentes crianças de diferentes maneiras" (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 354, tradução nossa⁶).

A partir da combinação desses conceitos, o patrimônio vivencial pode ser entendido, na perspectiva vygotskiana, como um conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro. Esses recursos se materializam (ou não) nos meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo e compreendem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais (MEGALE; LIBERALI, 2020). Portanto, os patrimônios vivenciais congregam múltiplas formas de ser, sentir, agir, saber, viver dos sujeitos ao longo de suas experiências e os modos como essas formas podem ser ampliadas, transformadas, aplicadas, criticadas em novas experiências.

Essas discussões freirianas e vygotskianas que constituem as práticas do grupo LACE, ao longo de seus vários projetos, foram ampliadas com as discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000).

3 UMA RELEITURA POLITIZADA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo New London Group (doravante NLG) em 1996, surgiu em um quadro mundial de resistência a uma visão autônoma de letramento. Nasceu como oposição à compreensão de letramento em termos estritamente técnicos, um conjunto de habilidades descontextualizadas que podem ser aplicadas em qualquer situação. A revolucionária “virada social” (GEE, 2000) propunha os Novos Letramentos, focando-os como práticas sociais (STREET, 2014), o que implicava o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com o tempo e o espaço, e a contestação das relações de poder que colocam algumas ações como dominantes, outras marginalizadas ou resistentes.

Nesse enquadre, a Pedagogia dos Multiletramentos, conforme Bevilaqua (2013), focaliza um *design* que centraliza o produtor de sentido, seu interesse e sua motivação na construção de sentidos, contextualmente situados e altamente diversificados em relação a outros contextos. Os Multiletramentos valorizam, portanto, a multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de recursos semióticos e a crescente diversidade cultural da sociedade atual. Cria-se, então, uma teoria da semiose que responde aos interesses de indivíduos socialmente localizados, formados cultural e historicamente, como os “*remakers*, transformadores, e os *re-shapers*” (KRESS, 2010, p. 155) dos recursos representacionais que estão a sua disposição.

A partir das ideias do NLG, é possível promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas permeadas pelas múltiplas mídias, que têm como marca principal a variedade de modos de significar, pautadas na multimodalidade e que permitem uma diversidade cultural mais expandida. Assim, as múltiplas mídias são a base para a compreensão de que existe uma matriz de artefatos para transmitir, recriar e produzir

⁶No original: “express the idea that one and the same objective situation may be interpreted, perceived, experienced or lived through by different children in different ways” (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 354).

significados na sociedade moderna. Essa multiplicidade abarca muitos aparatos no trabalho com os saberes das diferentes áreas de forma integrada. A relação entre as mídias e os significados projetados é fundamental para a seleção dos materiais a serem usados e produzidos pelos aprendizes.

Nos vários aparatos usados para significar, funcionam novos textos que demandam novos recursos semióticos, tais como: recursos da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa), da impressa (tipografia, imprensa) além de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, ou seja, as multimodalidades (KRESS, 2010). A multimodalidade torna-se central por focalizar as variedades de recursos semióticos/modos selecionados pelos enunciadores/produtores de textos de acordo com o contexto em que estão inseridos. Esses recursos têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos e são utilizados na representação e na comunicação, pois são produtos do trabalho social que têm significado em seus ambientes culturais (KRESS, 2010). Esses múltiplos modos de significar se tornam recursos recriados pelos usuários para o alcance de propósitos culturais vários.

Semelhantemente, a multiculturalidade focaliza a abertura necessária a uma pluralidade de modos de conhecimento e novas formas de relacionamento entre eles, cruzando fronteiras entre os conhecimentos (SANTOS, 2008). Considerando que a diferença é constitutiva do sujeito e de grupos sociais, em contínuo processo de construção-desconstrução-construção (CANDAUI, 2011), é necessário expandir e ampliar o tratamento com as diferenças culturais: “étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – que se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (CANDAUI, 2011, p. 241).

Em uma proposta que visa ao multiculturalismo emancipatório (SANTOS, 2008), o trabalho com os diversos campos de atuação permite o reconhecimento da presença da pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo. Essa atitude explicita a falta de neutralidade das escolhas de saberes e de sua hierarquização. Como explica García-Canclini (2008), um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos popular/de massas/erudito) circundam nosso viver e pressupõem um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”.

Nessa direção, Liberali e Megale (2019) mostram os caminhos de uma visão política que procura dismantlar o processo de produção de saberes, existires e viveres e questionam: “como conectar-se com o outro para a construção de uma realidade menos desigual e menos injusta, que não silencie nossas vozes pelos processos imperialistas, desenvolvimentistas e neoliberais?” (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 61). Esse questionamento, alinhado ao desejo de construção de uma pedagogia que se oriente para o bem viver, abre espaço para a reconceitualização da Pedagogia dos Multiletramentos em uma perspectiva de Multiletramento Engajado. Em outras palavras, implica uma escolha por pensar a educação, essencialmente, focalizando a transformação dos sujeitos em sujeitos do bem viver, em busca de uma vida com mais equidade e harmonia com a natureza e com os demais.

4 MULTILETRAMENTO ENGAJADO

O foco do Multiletramento Engajado que propiciou a criação de uma nova forma de nomear o trabalho do Grupo LACE parte de uma demanda por um engajamento profundo com a realidade vivida, da percepção incontestada da necessidade de sua transformação por todos e da importância da educação nesse processo. Então, recuperando as tradições freirianas e vygotskianas, o Multiletramento Engajado pressupõe que a realidade seja o ponto de partida e de chegada de toda forma de trabalho pedagógico. Envolve o entendimento de que a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-1846/ 2007) estrutura as escolhas por atividades da vida que podem se tornar objeto de experimentação, reflexão, análise, avaliação, transformação.

Além disso, a perspectiva de uma vida vivida em plenitude (KRENAK, 2020) indica a necessidade de que essas vivências sejam recapturadas, expandidas, aprofundadas, reestruturadas por meios de saberes múltiplos de fontes distintas, representados das mais diferentes formas para que possam ampliar o patrimônio de vivências dos sujeitos. É pressuposto que, com essas atividades, os sujeitos possam efetivamente fazer escolhas sobre como ser, agir, pensar, sentir, aprender, viver tais eventos de formas críticas, expandidas, com a busca por um bem viver coletivo. Para que esse bem viver possa ser alcançado, três ações organizam as práticas do Multiletramento Engajado: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, tendo base em imersão, emersão, inserção, formas propostas por Freire.

A Imersão na Realidade envolve capturar a realidade e envolver os aprendizes no processo de mergulhar em vivências de atividades humanas como forma de experimentar com a vida no espaço escolar. Nessa ação pedagógica, os alunos têm a oportunidade de engajamento na realidade, que se realiza por estudo de problemas da vida concreta dos alunos. Esse movimento implica criar modos de expor e de trabalhar com dados concretos da realidade que são vividos, mas, muitas vezes, não são problematizados ou trabalhados. Nessa direção, essa imersão incorpora a investigação das necessidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem e lança mão não só de dados como também da performance de situações da vida concreta.

Esse processo de imersão, que recupera a prática situada do NLG (1996), expande-se com o conceito de imersão freiriano e com o acesso aos saberes da vida cotidiana, segundo Vygotsky. Nesse âmbito, partir de atividades da vida torna mais concreta a possibilidade de entrelace entre os temas a serem ensinados nas diferentes disciplinas e as experiências concretas dos alunos. Além disso, esse entrelace, por meio do brincar, que recria a realidade no contexto concreto da sala de aula, permite experimentar a vida de forma vicária, passar pelo processo catártico de sentir-pensar-agir, ao brincar com situações alegres, tristes, desafiadoras, revoltantes como base para a compreensão de seus significados. Nessa imersão na realidade, os participantes percebem a relação entre a escola e suas vidas e a importância do que estão aprendendo para sua forma de ser no mundo.

Então, os participantes acessam seu patrimônio de vivências ao mesmo tempo que passam a demandar e compartilhar novas possibilidades de ser, pensar, sentir, agir, que serão refletidas e ampliadas na Construção Crítica de Generalizações. Essa ação, que

inclui tanto a proposta de instrução evidente como de enquadramento crítico do NLG, está integrada à ideia de conscientização e emersão histórica de Freire (1970). Igualmente, pressupõe a sistematização generalizante dos saberes vividos. Envolve considerar aspectos tais como: questões sobre o quê, como, por que das ações por várias fontes e modos de organizar a compreensão de determinada situação, fenômeno ou experiência. Essa ecologia de compreensões e apreensões sobre dada realidade permite questionar seus significados de forma histórica, examinando os valores que sustentam aquela ação conforme já era proposição da ação de confrontação sugerida por Smyth (1992).

Esse movimento se inicia por uma conexão entre a realidade imediata, vivida ou brincada pelos participantes, com problemas e situações sociais mais amplas. A partir dessa conexão entre algo particular e sua compreensão em relação a situações históricas várias, parte-se para o desenho de formas de discutir seus valores e formas possíveis de intervir na realidade para transformá-la.

Como tentativa de tornar os participantes sujeitos de sua história, transformadores de suas realidades, criam-se propostas para a Produção de Mudança Social. Essa ação coloca os participantes como agentes de transformações radicais como apontam Stetsenko (2017) e Liberali (2019a). Por meio de propostas didáticas, os alunos vivenciam a reflexão, a construção de possibilidades e a proposição e a implementação de ações concretas de transformação. Nesse sentido, os participantes voltam-se para suas realidades imediatas em conexão com as questões históricas mais amplas. Assim, a análise, a avaliação e a proposição de ações recuperam o patrimônio de vivências com aspectos múltiplos, que podem expandir os modos de sentir, pensar, agir e viver certas situações.

Em todo o processo, no brincar/performance, os participantes vão aprendendo a lançar mão dos recursos que construíram, de forma recíproca, e que compõem seu patrimônio de vivências. No brincar, experimentam, não apenas cognitivamente, mas afetivamente, possibilidades de ser, sentir, pensar, agir. Os participantes se tornam implicados na mudança da realidade que vivem. Os saberes passam a se tornar instrumentos/recursos de agir.

O Quadro 1, adiante, pretende mostrar as várias conexões entre os conceitos já expostos e que sustentam as ações que organizam o trabalho com o Multiletramento Engajado.

5 A PRÁXIS DO MULTILETRAMENTO ENGAJADO

Essas imbricações na discussão teórica evidenciam as práticas que realizamos nos muitos projetos desenvolvidos pelo Grupo LACE ao longo de seus quase 20 anos de existência, tais como o Programa Digitmed e o Projeto Brincadas⁷. Para materializar essas discussões, este trabalho retoma um projeto formativo desenvolvido no Programa Digitmed, em 2018, cujo tema centralizou o “arquitetar transformações no bairro ou na cidade”.

⁷ Para informações sobre o Brincadas, acesse: <https://bit.ly/3ioKafv>.

Freire	Vygotsky	Pedagogia dos Multiletramentos	Multiletramento Engajado
Inédito viável Curiosidade epistêmica Rigorosidade metódica	Duplo movimento Brincar Perejivanie	Multiculturalidade Multimodalidade Multimídia Design de significados	Patrimônio vivencial Engajamento com a transformação Múltiplas formas de produzir significados
Imersão no aqui e agora Vivência plena da situacionalidade Descrever	Conceitos cotidianos/ espontâneos Atividade social	Prática situada	Imersão na realidade
Emersão da consciência do mundo vivido Informar Confrontar	Conceitos científicos Patrimônio de conhecimentos <i>Perejivanie</i>	Instrução evidente Enquadramento crítico	Construção crítica de generalizações
Análise, conhecimento, engajamento e transformação Reconstruir	Agência	Prática transformada	Produção de mudança social

Quadro 1 – Principais conceitos científicos do Multiletramento Engajado

Fonte: Elaborado pela autora.

O Programa Digitmed, iniciado como um Projeto de Pesquisa internacional, financiado pelo *Interchange Project Marie Curie International Research Teams – European Union FP7 (IRSES) (2012-2014)*, já passou por várias fases, sempre organizado em torno de conceitos como Atividade Social (LIBERALI, 2009), multiculturalismo crítico (SANTOS, 2008), brincar (VYGOTSKY, 1991) multiletramentos (FREIRE, 1970; NLG, 1996). O grupo de pesquisa LACE ampliou o objetivo do Programa Digitmed para a pesquisa de intervenção crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2010), integrando escolas privadas e públicas (municipais e estaduais) de São Paulo, com enfoque em uma universidade-escola, parceria comunitária para a construção conjunta de propostas curriculares desencapsuladas (LIBERALI, 2019a). Os projetos incluem conteúdos escolares, respaldados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e recuperados em tarefas planejadas para privilegiar a multiculturalidade, a multimídia e a multimodalidade (NLG, 1996), por meio do engajamento com a realidade na brincadeira/performance (FREIRE, 1970; VYGOTSKY, 1991).

Além disso, temáticas como as propostas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 têm precedência nas discussões e escolha dos pesquisadores, educadores e alunos. Para o planejamento das tarefas e dos projetos, os alunos estudam preliminarmente suas realidades e as principais questões a serem abordadas com foco nos diferentes objetivos dos 17 ODS. Depois, investigadores e educadores (e, muitas vezes, também alunos) estudam a BNCC para descobrir, nas diferentes áreas disciplinares, que aspectos/objetivos podem ser abordados no âmbito das tarefas a planejar no currículo escolar.

Como exemplo, as atividades de 2018 do projeto incluíram fomentar o engajamento responsável e responsivo com posições ativistas transformadoras. As sete escolas envolvidas no projeto em 2018 (duas públicas e quatro privadas) somavam um número variável de 50 a 80 participantes em cada *workshop* na PUC-SP. Naquele ano, o trabalho focalizou a ODS 11 Cidades e Comunidades Sustentáveis com o tema “arquitetar transformações no bairro ou na cidade”, cuja proposta se estruturou por meio das ações do Multiletramento Engajado, conforme descritas a seguir.

5.1 IMERSÃO NA REALIDADE

Para a Imersão na Realidade, em grupos, os participantes se engajaram na realidade por meio da discussão de problemas centrais de cidades ao redor do mundo: habitação, transporte, lazer, saúde, meio ambiente. A partir dessa discussão, criaram pôsteres com semelhanças e diferenças, problemas e qualidades de seus próprios bairros. Além disso, fizeram levantamento informal de aspectos que os incomodavam, alegravam, indignavam. Na sequência, fizeram apresentações artísticas de suas conclusões iniciais com todos os participantes (Figura 1).

A partir daí, em cada uma das escolas, participantes iniciaram a investigação mais detalhada das necessidades de suas comunidades. Para isso, criaram infográficos com dados colhidos por diversos alunos das diferentes escolas a partir de diferentes categorias sobre o bairro (Figura 2).

Com elas, construíram um *datawall*⁸ com todos os participantes da escola, avaliando as principais características do bairro. O resultado foi apresentado de modo performático, por exemplo: uma escola realizou um filme similar a um telejornal, no qual os dados eram apresentados pela âncora (Figura 3).

Aprofundando a Imersão na Realidade e escolhendo a temática da habitação, os participantes desenvolveram uma conexão entre a realidade imediata e os problemas sociais mais amplos. Para isso, primeiro construíram os bairros de seus sonhos, levantando tudo que consideravam, em cada região onde moravam, necessário e desejável (Figura 4). Então, os formadores iniciaram uma performance chamada “Queima dos Sonhos”, na qual as folhas em que os participantes haviam colocado seus sonhos foram queimadas (Figura 5).

⁸ O *datawall* é um painel de coleta de dados que pode ser feito de forma interativa. No projeto, foi realizado de forma física pela maioria das escolas que utilizaram papel craft, quadros de avisos, barbantes coloridos, linhas coloridas, dentre outros materiais para criar gráficos de forma colaborativa.



Figura 1 – Apresentação das características das cidades

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).



Figura 2 – Preparação de gráficos para organizar os resultados das consultas aos alunos

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).



Figura 3 – Apresentação performática dos resultados

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).



Figura 4 – Organização dos sonhos para os bairros

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).



Figura 5 – Queima dos sonhos

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).

Depois disso, os participantes viram um documentário, feito por um dos integrantes do grupo LACE, sobre ocupações pelo Estado de São Paulo, com ênfase no caso da ocupação do Prédio Paissandu, que pegou fogo e caiu, ferindo e matando várias pessoas e deixando outras totalmente desassistidas. Refletiram, então, sobre a relação entre queima dos sonhos e queda do Prédio Paissandu. Esse movimento permitiu a conexão com a realidade e o envolvimento de todos com a temática a ser expandida de forma multicultural, crítica e ampla.

O movimento desencadeado pelo processo de Imersão na Realidade pressupôs que os participantes ficassem intrigados pelos fatos de sua realidade concreta e, a partir disso, pudessem ser capturados em sua curiosidade e seu desejo por mudar suas condições de existir de forma mais ampla. O acesso aos conhecimentos cotidianos valorizou saberes, respeitou experiências e vivências, recuperou recursos que cada um dos envolvidos trazia em seu patrimônio vivencial para compartilhar com os demais. Nesse sentido, todos tiveram a oportunidade freiriana de viver plenamente sua situacionalidade e perceber o não percebido de forma mais consistente. Além disso, os gráficos, desenhos, discussões se estruturaram como múltiplas formas de representação multimodal da realidade. A experiência de mergulho no existir criou o que Mignolo (2015) aponta como a ideia de que os espaços e os tempos precisam ser uma construção a partir de práticas de liberdade coletiva (FREIRE, 1970).

5.2 CONSTRUÇÃO CRÍTICA DE GENERALIZAÇÕES

O processo de Construção Crítica de Generalizações foi, então, iniciado com o estabelecimento de relação entre diferentes formas de entender realidades e conceitos sobre ocupação, invasão, posse e propriedade. Os participantes leram e analisaram diferentes definições de posse e propriedade de diferentes fontes e, a partir desses conceitos e da leitura de depoimentos vários, discutiram a distinção entre ocupação e invasão em vários grupos diferentes (Figura 6).



Figura 6 – Discussão dos materiais lidos

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).

Para tornar esses conceitos mais vivos, foi proposto que cada grupo utilizasse os saberes construídos para elaborar performances que respondessem às distintas situações sobre habitação (Figura 7), como, por exemplo:

- conversa com representantes de movimentos sociais e de incorporadoras sobre local ocupado;
- dois políticos de posições diferentes apresentam na Câmara suas posições sobre uma ocupação determinada;
- pessoas do entorno do local ocupado conversam com agentes e com moradores do local;
- um grupo discute como organizar a ocupação e precisa levar em conta a história deles com contradições, ansiedades, estratégias e motivações;
- um grupo consegue o *retrofit*, mas nem todos poderão ficar com a regularização. Conversam sobre como lidarão com essa questão;
- um homem, que tinha o sonho de construir um espaço cultural, compra um prédio, fazendo dívidas, mas o prédio já estava na estratégia de um movimento que o tinha por desocupado; o grupo ocupa o prédio. Realizam a conversa entre proprietário (advogados) e líderes do movimento de ocupação.



Figura 7 – Apresentação das performances

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).

A vivência dessas performances abriu espaço para que os saberes construídos se tornassem prenes de recursos emocionais, cognitivos, conceituais, posturais e éticos. A rigorosidade metódica, que permitiu a conscientização do mundo vivido, por saberes múltiplos científicos e não científicos, escolarizados ou não, ampliou a emersão e a possibilidade de posicionamento dos participantes para que, na performance, pensassem em formas de agir e de viver os diferentes papéis efetivos para assumir formas mais justas para todos (Figura 8).

Portanto, para além da performance das situações, os participantes também realizaram reflexões acerca das formas de alcançar soluções conjuntas a partir dessa rigorosidade metódica e dessa colaboração. Esse projeto conjunto, crítico, posicionado, que implica um desenvolvimento engajado dos sujeitos (LIBERALI *et al.*, 2021), permitiu o *design* de novas formas de ser, estar, sentir, agir no mundo. As performances e as reflexões foram eventos dramáticos (VYGOTSKY, 1991), a partir dos quais os participantes construíram novos recursos para pensar em transformações responsivas e responsáveis da realidade. Esse movimento pressupõe a desobediência epistêmica, conclamada por Mignolo (2015) como central para o processo decolonial.



Figura 8 – Discussão da performance

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).

5.3 PRODUÇÃO SOCIAL DE MUDANÇA

No desenrolar do projeto, cada escola refletiu sobre os aspectos mais relevantes a serem tratados em seus bairros. A partir daí, propuseram múltiplas reflexões com análise, avaliação e proposição de ações. Dentre as atividades, os participantes construíram bairro-móveis com imagens de bairros trazidas pelos participantes, planejaram e indicaram soluções para situações problemáticas e formas de alcançá-las (Figura 9). Estruturaram e apresentaram a todos os grupos propostas concretas para os problemas do bairro, que foram posteriormente levadas a cada escola, avaliadas, reorganizadas e colocadas em prática (Figura 10). Uma das soluções envolvia a limpeza do local próximo de uma das escolas (Figura 11). A partir de trabalhos dos participantes do projeto com múltiplas turmas da escola, propostas de limpeza e conscientização do bairro foram feitas e desenvolvidas pela comunidade escolar em comunhão com os moradores do local.



Figura 9 – Móveis com imagens dos bairros

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).



Figura 10 – Propostas para ação e transformação dos problemas

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).



Figura 11 – Implementação de transformação nos bairros

Fonte: Acervo do Programa Digitmed (2018).

Além disso, sobre habitação, foi desenvolvida uma reflexão ampla sobre o tema e a elaboração conjunta de um manifesto enviado a vários grupos e mídias sociais com aspectos que o grupo rejeitava, suportava e propunha. Ao experienciar práticas concretas de transformação de seus contextos, os participantes assumiram voz e vez no processo de produção de seu bem viver e de sua comunidade.

A desencapsulação, nesse caso, implicou ir além de saberes prescritos e provas como avaliadoras dos resultados dos processos de ensino-aprendizagem. O processo envolveu o engajamento coletivo na produção de um tipo de vida abundante, conectada, que transforma a todos, porque intenta o bem viver como perspectiva de perpetuar a existência justa, plena e equitativa. Cada participante, como aponta Míguez Passada (2019), pode se perceber sujeito de seus espaços, tempos históricos, em processo de transformar-se enquanto transforma o mundo que os transforma. Mais uma vez, retomase Krenak (2020, p.17) ao enfatizar que, no processo educacional vivido, foi possível “inspirar corpos vivos para uma Terra Viva”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Multiletramento Engajado, aqui discutida e apresentada, foi motivada por questionamentos de pesquisadores da área dos letramentos e multiletramentos, os quais apontavam a forma de agir do Grupo LACE nas práticas vividas nos projetos como expansão do que outros autores dessa área realizavam, inclusive do que apresentava o NLG. Esses questionamentos, de modo colaborativo, foram criando no Grupo LACE percepção mais aguçada sobre seu próprio fazer. Em outras palavras, desencadeou a imersão na realidade pedagógica do grupo, na busca por um viver questionando aquilo que era feito.

Nesse âmbito, foi importante uma retomada sistemática e rigorosa das bases teóricas que historicamente sustentaram, centralmente, as escolhas do LACE para que fosse possível rastrear os conceitos que sustentavam, conscientemente ou não, as escolhas feitas sobre como trabalhar pedagogicamente. Então, foi possível entender por múltiplos olhares, autores, perspectivas os significados do fazer do Grupo LACE.

Esse processo foi transformador, porque fez com que o Grupo LACE passasse a assumir novas ações em relação à forma de trabalhar o Multiletramento mais consciente sobre a demanda por uma postura mais política, mais engajada na transformação das condições de viver em busca do bem viver de forma coletiva.

Quando, em uma apresentação no Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica – JILAC, em Brasília (LIBERALI, 2019b), mostrei nossas ações e falei que nosso multiletramento era, na realidade, implicado/engajado, Ofélia Garcia foi assertiva ao dizer: “Pronto! É isso! O trabalho de vocês tem um claro engajamento e atenção concreta com a transformação das condições de vida das pessoas! Implicado/Engajado! É isso!” Essa conversa foi motivadora desse título e dessa discussão que em si enseja um processo de Multiletramento Engajado, já que nós, pesquisadores, mergulhamos em nosso fazer, recuperamos as bases teóricas e históricas desse agir e, como resultado, estabelecemos mudanças e ações mais transformadoras das condições de viver.

Finalizo este artigo apontando que, neste momento, muitos pesquisadores do grupo estudam esta temática (SILVA; LIBERALI, 2021; LIBERALI *et al.*, 2021a; LIBERALI *et al.*, 2021b; LIBERALI *et al.*, no prelo; ROCHA *et al.*, 2021; RODRIGUES *et al.*, 2021; DIEGUES *et al.*, 2021). Considerando a dura realidade da Covid-19 e da necropolítica que vivemos, isso nos parece central se queremos, como apontou Krenak na epígrafe deste artigo, superar o automatismo que nos mata e acordar com a experiência do repouso e com a recepção de um novo dia que nos aparece. Almejamos novos dias que sejam de luta pela dignidade de nosso povo, pelo bem viver!

REFERÊNCIAS

- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <http://revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- BLOMMAERT, J. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. Current challenges for educational studies. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. J. (Eds.). *Multilingualism and Multimodality*. Sense, 2012. p. 11-32.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. MEC. Brasília, 2017.
- BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*: The lived experience of language. *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2015.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 1-22, 2012.
- BUTLER, J. *The force of nonviolence: an ethico-political bind*. Verso. Edição do Kindle, 2020.
- BUTLER, J. Judith Butler: on COVID-19, the politics of non-violence, necropolitics, and social inequality. *Youtube*, 2020. Disponível em: https://youtu.be/6Bnj7H7M_Ek. Acesso em: 30 abr. 2021.
- CANDAUI, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- DIEGUES, U. C. C.; MODESTO-SARRA, L. K.; TISO, M. D. R. Hora da brincadeira (live) dialogando sobre experiências e criando o inédito viável. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, v. 3, p. 17, 2021.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- GEE, J. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- HOGG, L. Funds of knowledge: an investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 666-677, 2011.
- HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó. Edição do Kindle, 2020.

- KRENAK, A. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Organização Bruno Maia. Cultura do bem viver, 2020. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- KRESS, G. *Multimodality: a social Semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- LIBERALI, F. C. Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project. *DELTA*, v. 35, n. 3, 2019a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350302>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- LIBERALI, F. C. *O compromisso da Linguística Aplicada com a formação de educadores: avanços e desafios*. Apresentação oral em Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, Brasília, 2019b.
- LIBERALI, F. C. *Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo, SP: Moderna, 2009.
- LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. A desencapsulação curricular por meio do teatro para o desenvolvimento engajado. In: MARQUES, P. N.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). Dossiê temático: Desenvolvimento humano, drama e vivências: discussões em torno de ‘Sobre a questão da psicologia da criação pelo autor, de L. S. Vigotski. *Pro-Posições*, Campinas, SP. 2021 (prelo).
- LIBERALI, F. C.; MAZUCHELLI, L. P.; MODESTO-SARRA, L. K. O brincar no Multiletramento Engajado para a construção de práticas insurgentes. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 2(6), 1-26, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.9643>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- LIBERALI, F. C.; MODESTO-SARRA, L. K.; MAZUCHELLI, L.; AMARAL, M. F.; MEDEIROS, B. S. F. Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans)formação. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 232-252, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/4090>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S.; LOPES, J. J. M. (Org.). *Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias*. Juiz de Fora: UFJF. 2010. p. 21-40.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MBEMBE, A. Necropolítica. *Artes e Ensaios*, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>.
- MEGALE, A. LIBERALI, F. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.
- LIBERALI, F. C.; SEGUNDO, P. R. G.; FREITAG, R. M. K.; CARRIJO, V. L. S. (Org.). *Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social*. Campinas: Pontes, 2021.
- MIGNOLO, W. *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonización* (Antología 1999 - 2014). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2015.
- MÍGUEZ PASSADA, M. N. Discourses Analysis by a Decolonial Perspective, *Advances in Discourse Analysis*, Lavinia Suciú, *IntechOpen*, 2019. DOI: 10.5772/intechopen.81612.
- MOLL, L. C.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZÁLES, N. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992.
- NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000.
- ROCHA, C. H.; LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.H. Bilinguismos e translinguagem na educação linguística para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. Campinas: Pontes, 2021, v. 2, p. 25-58.
- RODRIGUES, P. A.; CARRIJO, V. L. S.; MODESTO-SARRA, L. K. Experiências de um sarau: o inédito viável em meio a pandemia. *Teias*, v. 22, p. 122-132, 2021.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo, para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, S. B. S.; LIBERALI, F. C. Multiletramentos como instrumento para a desencapsulação curricular. In: LIBERALI, F. C.; SEGUNDO, P. R. G.; FREITAG, R. M. K.; CARRIJO, V. L. S. (Org.). *Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social*. Campinas: Pontes, 2021. p. 69-83.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022.

- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 471-491, 1992.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York: Cambridge University Press, 2017.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- VAN DER VEER, R; VALSINER, J. (Eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. Tradução M. P. Vinha e M. Welcman. *Psicol. USP* [online], v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.105-118.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a leitura cuidadosa e crítica, as revisões e sugestões dos colegas do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE).



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220110-10221>

Recebido em: 04/08/2021 | Aprovado em: 15/02/2022

PLURILINGUISMO E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE POESIA VISUAL: ANÁLISE DE UMA VIDEOAULA EM LIBRAS

Multilingualism and Multimodality in Teaching Visual Poetry: Analyzing a Video Lesson in <i>Brazilian Sign Language</i>	Plurilingüismo y multimodalidad en la enseñanza de poesía visual: análisis de una videoclase en <i>Libras</i>
---	---

Joaquim Dolz*

Universidade de Genebra (UNIGE),
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Genebra, Suíça

Gustavo Lima**

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFape),
Garanhuns, Pernambuco, Brasil

Juliana Bacan Zani***

Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo estudar o plurilinguismo e a multimodalidade nas práticas de ensino destinadas a um público de alunos surdos. Do ponto de vista teórico, toma três eixos como centrais para atingir os objetivos, sendo: a) a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999/2009) em uma abordagem plurilíngua; b) os gêneros textuais e o processo de ensino e aprendizagem; c) a análise dos objetos ensinados e as práticas de ensino. O corpus é constituído pela transcrição-sinopse (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) de uma tarefa de ensino sobre o poema visual, destinado a um público de alunos surdos, por meio de uma videoaula disponível no *YouTube*. Os resultados permitem afirmar a potencialidade das interações sociodiscursivas combinando línguas (Libras e Português) para o ensino de um objeto como a poesia visual.

Palavras-chave: Plurilinguismo. Multimodalidade. Poesia visual.

Abstract: This article aims to study multilingualism and multimodality in teaching practices for a public of deaf students. From a theoretical point of view, we consider three points as central to achieve our goals, namely: a) the perspective of Socio-discursive Interactionism – SDI (BRONCKART, 1999/2009) in a multilingual approach; b) textual genres and the teaching and learning process; c) the analysis of taught objects and teaching practices. Our corpus is the synopsis-transcription (SCHNEUWLY and DOLZ, 2009) of a teaching task about visual poem for an audience of deaf students, through a video lesson – available on YouTube. The results allow us to affirm the potential of socio-discursive interactions when combining languages (Brazilian Sign Language and Brazilian Portuguese) to teach an object such as the visual poetry.

Keywords: Multilingualism. Multimodality. Visual Poetry.

* Doutor em Ciências da Educação – Didática das línguas. Docente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UNIGE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1488-0240>. E-mail: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

** Doutor em Letras (Linguística). Professor Adjunto da UFape. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2434-361X>. E-mail: gustavo.lima@ufape.edu.br

*** Doutora em Educação pela Universidade São Francisco – USF. Docente do Curso de Pedagogia da USF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1662-2122>. E-mail: zani.julianabacan@gmail.com

Resumen: Ese artículo tiene el objetivo de estudiar plurilingüismo y multimodalidad en prácticas de enseñanza destinadas a un público de alumnos sordos. Del punto de vista teórico, utiliza tres ejes centrales para alcanzar los objetivos: a) la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo – ISD (BRONCKART, 1999/2009) en un abordaje plurilingüe; b) géneros textuales y el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) el análisis de objetos enseñados y prácticas de enseñanza. El *corpus* es constituido por la transcripción-sinopsis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) de una tarea de enseñanza sobre poema visual, destinado a un público de alumnos sordos, por medio de una video clase disponible en *YouTube*. Los resultados permiten afirmar la potencialidad de las interacciones socio-discursivas combinando lenguas (Libras y portugués) para enseñanza de un objeto como la poesía visual.

Palabras clave: Plurilingüismo. Multimodalidad. Poesía visual.

1 INTRODUÇÃO

Centrado no ensino de gêneros textuais e na validação didática de dispositivos de ensino, este artigo tem por objetivo estudar o plurilinguismo e a multimodalidade nas práticas de ensino destinadas a um público de alunos surdos. Na perspectiva interacionista que orienta este estudo, três aspectos nos parecem relevantes: o estudo das interações entre a língua libras e a língua portuguesa orientadas para desenvolver a leitura e a interpretação de textos (DOLZ, 2018); a perspectiva da teoria do ensino de gêneros orais e escritos na escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); e o estudo das capacidades multimodais e multissemióticas desenvolvidas no curso da prática do ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2008; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVAO, 2013).

Três questões orientam nosso trabalho: 1) Que dimensões e dispositivos são mobilizados para o ensino da leitura do gênero poema concreto? 2) Quais são os gestos didáticos e interações que caracterizam a reconstrução do sentido do poema? 3) Como a alternância de línguas contribui para desenvolver as capacidades de compreensão do poema?

Nosso corpus é constituído pela transcrição-sinopse (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) de uma tarefa de ensino sobre o poema visual, destinado a um público de alunos surdos, por meio de uma videoaula, disponível no *youtube*. A filmagem das atividades de ensino, a descrição do modo de difusão, a transcrição multimodal e a análise dessas atividades permitiram um estudo do fenômeno de superposição das duas línguas com funções precisas e complementares. O gênero poema visual será tratado didaticamente e os recursos multimodais e multissemióticos serão analisados para estudar como facilitam a compreensão e a interpretação do poema e, indiretamente, o desenvolvimento de capacidades de construção da significação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Do ponto de vista teórico, para este artigo tomamos três eixos como centrais para atingir os objetivos, sendo: a) a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) em uma abordagem plurilíngue; b) os gêneros textuais e o processo de ensino e aprendizagem; c) a análise dos objetos ensinados e as práticas de ensino.

Agimos e interagimos por meio da linguagem, e essas ações se concretizam por meio de textos diversos, nas diferentes práticas de linguagem envolvendo a oralidade e/ou a escrita. Nessa perspectiva, para o ISD, as atividades de linguagem desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999/2009). A base teórica do interacionismo permite entender os usos da linguagem (e das diferentes línguas) como atividade de linguagem, conservando a totalidade na análise de corpus empíricos, combinando as diferentes línguas utilizadas, situadas num entorno cultural e social determinado.

Produto da interação social, a linguagem, organizada em textos, se diversifica em gêneros de textos (BRONCKART, 1999/2009), os quais “implicam tanto em dimensões sociais como cognitivas e linguísticas numa dada situação particular de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62). No presente estudo, buscamos analisar concretamente o bilinguismo Libras-Português e a formação bilíngue, em uma perspectiva plurilíngue (DOLZ; IDIAZABAL, 2013). Dessa forma, nosso aporte teórico busca focalizar não apenas as interações sociais que são produzidas na ação de linguagem, mas também destacar as interações entre as línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) e suas significações, na justaposição dos usos orais e escritos no ensino particular do gênero poema visual em uma videoaula de Língua Portuguesa em Língua Libras.

No ensino de línguas, frente a um objeto de ensino particular, é necessário criar situações que propiciem aos alunos desenvolverem as capacidades de linguagem, ou seja, a capacidade de agir com a linguagem. Para isso, ao levar um gênero de texto como objeto de ensino, é necessário levantar suas principais características, o que chamamos de dimensões ensináveis do gênero, tais como a situação de produção, os planos textuais e as unidades linguísticas e de sentidos (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 39). Nesse sentido, a elaboração de um modelo didático de um gênero, tal como proposto por Dolz e Schneuwly (2004), pressupõe a identificação das dimensões ensináveis de um gênero, possibilitando, assim, desenvolver determinadas atividades e sequências de ensino.

Compreender o modelo didático do gênero poema visual, ainda pouco estudado, se faz necessário para uma análise, *a priori*, que opera como instrumento para posterior elaboração de uma sequência de ensino. Além disso, discutir o caráter multimodal do gênero envolve, em alguns casos, uma análise das dimensões visuais ligadas à escrita; e, no oral, dos aspectos não-linguísticos durante a leitura expressiva do poema (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), o que é essencial para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem do gênero. O poema visual é um gênero escrito, mas, neste trabalho, envolve a leitura como uma prática nas aulas de literatura.

A leitura para o outro compreende mobilizar dimensões cognitivas. Na atividade de leitura em voz alta, “encontra-se no cruzamento entre o oral e a escrita, visto que supõe uma interpretação oral, para uma audiência, de um texto escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 140). O leitor deve ter compreensão do texto que está lendo, mas a oralização do texto também representa um jogo interpretativo, que mobiliza a articulação da entonação de voz, o ritmo, as pausas e, no caso a leitura na Língua de Sinais, temos a gesticulação e as expressões corporais, permitindo aos alunos assimilarem o que eles ouvem. Dessa forma, cinco dimensões estão em destaque: a) paralinguística; b) cinésica; c) postura, d) aspecto exterior e; e) utilização do suporte visual, já que é uma prática de ensino que, ao mesmo tempo que mostra o poema visual escrito, o interpreta.

Acerca das estratégias didáticas no processo de apropriação do português no contexto do aluno surdo, Quadros e Schmiedt (2006) sinalizam para a necessidade de realização de uma leitura prévia do texto em sinais:

a leitura precisa estar contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 40-41).

Nesse processo, as autoras ainda destacam dois tipos de leitura quando se discute esse processo na aquisição de segunda língua: a) a leitura que apreende as informações gerais do texto; b) a leitura que apreende informações mais específicas.

Do ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo, as trocas discursivas são fundamentais no desenvolvimento da pessoa; essas trocas não se produzem exclusivamente em uma língua natural, existindo a possibilidade de um diálogo fértil entre as línguas. Dessa forma, aprender a língua portuguesa como segunda língua, por exemplo, não é unicamente estudar a passagem de uma língua a outra. O interesse é também estudar como se desenvolvem as trocas em várias línguas e como nós as utilizamos em diferentes contextos comunicativos.

A perspectiva do plurilinguismo supõe, então, uma cooperação entre os professores para a coordenação entre os diferentes ensinamentos e as diferentes línguas ensinadas. O ensino integrado de línguas consiste em planificar conjuntamente as diferentes línguas ensinadas (DOLZ, 2015). Logo, o papel do professor é central e muito complexo, pois ele deve certamente dominar a língua que ensina.

Mas, ele deve, sobretudo, ser capaz de ensiná-la. Isso supõe saber escolher e adaptar os saberes linguageiros às necessidades dos aprendizes, saber avaliar as capacidades dos alunos, saber planificar as atividades de aprendizagem, saber elaborar dispositivos e sequências de ensino, saber dialogar e regular as aprendizagens dos alunos (DOLZ, 2015).

Nesse contexto, desponta um outro desafio: o de analisar a prática concreta de ensino, em vários níveis para compreender a complexidade do sistema de interações que se produzem em uma situação de ensino, e no caso deste trabalho, em uma modalidade a distância e virtual (videoaula no *youtube*). Logo, buscamos identificar os gestos didáticos e interações que uma professora mobiliza para a reconstrução do sentido do poema e como a alternância de línguas contribui para o desenvolvimento das capacidades de compreensão, considerando que toda a interação se deu em uma situação particular, a distância e virtualmente.

Interessam-nos, portanto, as formas de planificação utilizadas pela docente, que incluem a utilização de gestos didáticos, os quais implicam

a criação de dispositivos para ensinar e incluem as simulações e a ficcionalização das práticas de gêneros textuais assim como os múltiplos modos de ajustamento às necessidades dos alunos. Eles materializam a atividade profissional em atos, associando-se de maneira inseparável aos saberes e habilidades mobilizados e ao modo de comunicação. (DOLZ, 2017, p. 10)

Schneuwly (2009), tomando como base os estudos de Aeby-Daghé e Dolz (2008), elenca quatro gestos didáticos fundadores do trabalho do professor. São eles: o de *implementação do dispositivo didático*, o de *regulação*, o de *institucionalização* e o de *criação da memória didática*. Tais gestos “se integram dentro de um sistema social complexo da atividade educativa, que é regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar¹” (SCHNEUWLY, 2009, p. 36).

Os gestos de *implementação do dispositivo didático* compreendem a utilização, por parte do professor, de formas de explorar o objeto de ensino em suas múltiplas dimensões ensináveis. Os gestos de *regulação* fazem parte de um processo de monitoramento ou acompanhamento da aprendizagem dos alunos e estão diretamente relacionados às intervenções pedagógicas, avaliações diagnósticas ou atividades realizadas pelos professores em sala de aula para garantir a apropriação, por parte dos alunos, do objeto de ensino. Essa regulação pode ser interna ou local.

A regulação interna ocorre por meio de intervenções didáticas do professor para verificar o estado de conhecimento dos alunos quanto ao objeto a ser ensinado, antes, durante ou depois de uma sequência de ensino (SE). Já a regulação *local* ocorre mediante um conflito no quadro das interações verbais entre professor e aluno ou entre os alunos, durante o processo de intervenção pedagógica. Esse gesto se manifesta, geralmente, por meio de questionamentos, dúvidas, comparações, elucidações acerca do objeto de ensino.

Já os gestos de *institucionalização* são da origem dos pré-construídos, ou seja, dos saberes legitimados, por exemplo, por instituições oficiais ou pela produção científica. Os gestos de institucionalização envolvem, portanto, um processo metacognitivo por meio do qual os professores organizam, sistematizam e explicitam os saberes adquiridos ao longo da sua formação acadêmica para os alunos. Por fim, os gestos de *criação da memória didática* implicam um procedimento por meio do qual o professor busca recompor o objeto de ensino, estabelecendo uma relação de coerência e continuidade ao longo de uma sequência de ensino (SCHNEUWLY, 2009). Esse gesto pode se materializar, por exemplo, por meio de expressões como: “na próxima aula, vamos estudar...”, “como vimos na aula passada” etc.

Os gestos didáticos foram importantes neste estudo, pois através deles pudemos tanto delinear as formas de planificação do agir didático da professora como compreendermos os processos internos de regulação implicados na abordagem do poema visual na videoaula.

3 METODOLOGIA

Nosso estudo se desenvolveu em quatro etapas: a) análise, *a priori*, do poema concreto “Xícara” e caracterização das dimensões do gênero de texto; b) entrevista com o autor do poema para reconstruir o processo criativo e compreender a difusão didática;

¹ Tradução nossa. No original: “[...] s’intègre dans le système social complexe de l’activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire”.

c) análise da prática de ensino e do dispositivo didático elaborado por uma professora de Libras em literatura de Língua Portuguesa; d) entrevista, *a posteriori*, com a professora responsável do dispositivo, com vistas a compreender os gestos didáticos e propor um retorno reflexivo sobre as atividades propostas. Neste artigo, analisaremos unicamente as três primeiras etapas, de modo que a análise da entrevista com a professora será apresentada em um trabalho posterior.

O tratamento dos dados buscou inicialmente caracterizar o gênero de texto e as características particulares do poema “Xícara”, selecionado pela professora para trabalhar com os alunos. A entrevista com o poeta, autor do poema mencionado, possibilitou-nos reconstruir tanto o processo criativo do autor como o processo de seleção e difusão do poema pelos livros didáticos no Brasil. Já a sinopse da videoaula da professora (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), permitiu-nos identificar as atividades de ensino propostas e a lógica que as caracterizam. A focal metodológica nas interações didáticas e as funções das duas línguas utilizadas (Português e Libras) em superposição e com funções paralelas e distintas buscaram compreender como se reconstrói o significado do poema numa lição de literatura.

4 DESVELANDO O POEMA “XÍCARA”

O poema Xícara, de autoria de Fábio Sexugi, é facilmente encontrado em várias coleções de livros didáticos com o objetivo de introduzir a discussão sobre o movimento literário da poesia concreta nas escolas brasileiras. Assim, a presença marcante desse poema, nas salas de aula da educação básica em território nacional, nos impulsionou a desvelar algumas de suas nuances, tais como os bastidores do processo criativo, a exploração de seus aspectos multimodais e sua potencialidade para o ensino da literatura em língua portuguesa em uma perspectiva bilíngue (Português, Libras).

Neste primeiro momento, apresentamos um exemplar do poema Xícara (Figura 1), tal como é difundido na internet, no *blog* do autor e nos livros didáticos.

Considerando apenas o conteúdo verbal desse poema, numa análise *a priori*, poderíamos, do ponto de vista da tradição literária clássica, afirmar que ele se configura como uma sextilha composta de rimas emparelhadas (AA BB CC). Todavia, a especificidade da sua planificação, percebida na disposição dos versos, reforça o caráter multimodal do texto, provocando um efeito visual e sinestésico no leitor. As formas e contornos recriam a imagem material, e sugerem, indiretamente, a textura, o aroma e o sabor de um café bem quentinho.

Em sua poesia concreta, Sexugi combina uma aproximação clássica e pós-moderna, de modo que aspectos como a obediência à métrica, o emprego de uma linguagem mais simples e de fácil entendimento, combinado com a criatividade poética, nos possibilitam situar o poeta em uma tradição clássica brasileira, seguindo paralelamente o conceito de poesia concreta² nascida nos anos 1950.

² Esse tipo de poesia caracteriza-se pela valorização dos aspectos visuais do poema com o emprego de caracteres tipográficos, desenhos, formas, caligramas etc.

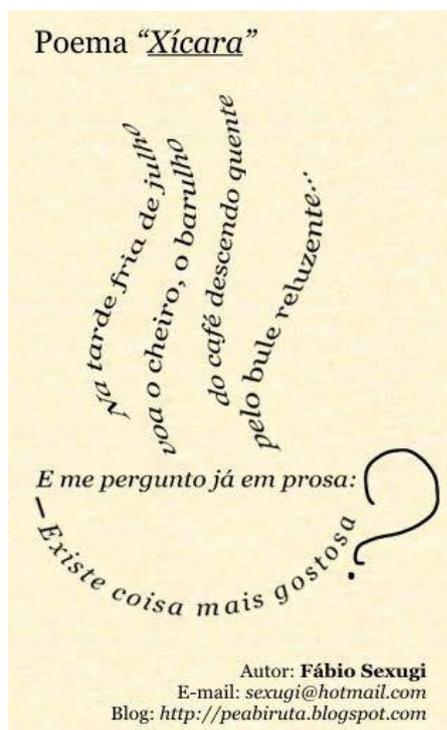


Figura 1 – Poema Xícara

Fonte: <http://peabiruta.blogspot.com/>

Nosso interesse em compreender melhor o processo criativo de Fábio Sexugi, bem como sua percepção acerca da utilização didática do poema, nos levou à realização de uma entrevista³ com o poeta. Os pontos centrais dessa conversa estão aqui sistematizados em três eixos temáticos, conforme apresentado no quadro 1:

<i>Eixos temáticos da entrevista</i>	<i>Elementos abordados pelo poeta</i>
1. O processo criativo do poema Xícara	<ul style="list-style-type: none"> • Memórias sobre o café da manhã em família • As influências literárias • A participação em um concurso literário • O suporte primeiro de publicação • A difusão do poema
2. A multimodalidade do poema	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos multimodais do poema Xícara
3. Potencialidades da versão bilíngue do poema em uma videoaula para alunos surdos	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre a versão bilíngue em Libras e a oralização do poema visual em português

Quadro 1 – Eixos temáticos da entrevista com o poeta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na entrevista, o poeta discorreu, sobretudo, sobre o processo criativo do poema “Xícara”. Para Sexugi (2020), três elementos são importantes nesse processo:

³ Entrevista realizada via plataforma Zoom, no dia 27/11/2020.

1. a experiência sensitiva e as lembranças familiares que inspiram o poema e que permitem sua transformação como objeto sensível;
2. a escolha da forma de Caligrama para conseguir um ato visual, reproduzindo a imagem espacial da xícara;
3. a busca de um público amplo através da criação de um *blog* e da participação em concursos literários.

Igualmente, o poeta revela que o poema *Xícara* evoca a memória de uma experiência vivida e recobrada por ele nos mínimos detalhes: o prazer de tomar um café quente em um dia frio, lembrança associada a sua tradição familiar.

É verdade, eu tive a inspiração de fazer essa poesia porque aqui em casa eu fiz essa poesia no horário do almoço. Naquela época, minha mãe ainda era viva e fazia. Aqui em casa, ainda hoje se faz assim café. A gente compra o café cru e depois a minha tia torra o café, mói o café, tem um moedor de café aqui e o cheiro, o aroma desse café nesse processo é muito mais intenso do que aquele que você compra no mercado. E aí, vendo a minha mãe fazendo café, achei aquilo muito poético e depois que eu percebi que dava para intensificar essa poesia, transformar ela (SEXUGI, 2020).

Indícios dessa experiência também podem ser encontrados no próprio poema *Xícara*, quando, por exemplo, o poeta indica, por meio de uma expressão adverbial, uma localização temporal precisa (“Na tarde fria de julho”); ou, ainda, recria imagens sensoriais por meio de descrições (“voa o cheiro, o barulho” / “do café descendo quente” / “pelo bule reluzente...”). Na parte final, uma pergunta retórica interrompe o fluxo dos sentidos do poema, convidando o leitor a opinar sobre esse momento sublime (“Existe coisa mais gostosa?”).

Quanto à estrutura do poema, Sexugi (2020) destaca que o texto foi originalmente escrito em uma estrutura linear, próxima aos moldes da poesia clássica brasileira. Contudo, em razão de um concurso literário, realizado no ano de 2008 na cidade de Belo Horizonte- MG, o poeta remodelou o poema, dando “vida” aos versos por meio de um Caligrama. Assim, os quatro primeiros versos do poema foram traçados em linhas sinuosas, na posição vertical, o que se assemelha à imagem da fumaça saindo de um café quente. Já os dois últimos, foram dispostos na posição horizontal e compuseram o desenho de uma xícara, cujo toque de acabamento pode ser percebido com o emprego do sinal de interrogação. Trata-se, sem dúvida, de um poema representativo da poesia concreta visual contemporânea.

O resultado foi o prêmio de primeiro lugar no Concurso. Daí em diante, outras premiações de destaque se seguiram Brasil afora e na Europa, levando ao reconhecimento do poeta pela crítica literária.

É importante dizer que eu compus essa poesia de uma maneira tradicional, linha abaixo de linha e depois pela ((incompreensível)). Retomando a poesia, eu verifiquei que podia, que a interrogação de alguma maneira remetia à asa da xícara. Então, eu consegui reverter e transformá-lo em uma poesia concreta visual. Então, me inscrevi nesse concurso literário, isso foi em 2008, foi o primeiro concurso que participei e, pra minha surpresa, recebi o primeiro lugar. Fiquei muito contente e isso serviu, de alguma maneira, para que eu me dedicasse à produção literária e que continuasse a escrever e publicasse nesse *blog* na internet (SEXUGI, 2020).

Sexugi se mostra surpreendido pelo sucesso do poema (prêmios, difusão e utilização didática). Ele discorre sobre os vários prêmios nacionais e internacionais e também acerca da explosão e difusão do poema pela internet. O feito de buscar ser lido por um público popular é alcançado pelo poema após publicação no *blog*⁴ pessoal do poeta. Ademais, Sexugi destaca a importância da difusão do poema Xícara nos livros didáticos.

Essa poesia foi muito conhecida aqui no Brasil, hoje, sem brincadeira, quase toda semana tem uma gráfica me mandando mensagens se pode publicar no seu livro didático. Acho que foi publicado em mais de cem livros específicos por aqui (SEXUGI, 2020).

Na segunda parte da entrevista, Sexugi (2020) aponta para alguns aspectos multimodais (diferentes sistemas de signos) do poema Xícara. O poeta descreve seu processo criativo. Concretamente, o poema foi versificado inicialmente de forma clássica, transformando-o em uma imagem espacial inspirada nas artes plásticas. Como objeto sensível, dispõe as palavras e o ritmo de leitura linear habitual. Mas os signos, particularmente o sinal de interrogação representando a asa da xícara, ou a fumaça do café, interagem para expressar as sensações que conferem sentido ao poema. A particularidade de Fábio Sexugi está justamente no fato de que ele atende aos objetivos da poesia concreta, sem, contudo, abandonar a possibilidade de uma leitura linear, nos moldes da tradição clássica.

Por coincidência, vi que a interrogação poderia ser usada como uma asa de uma xícara. Então, a primeira parte de baixo da xícara, consegui fazer o desenho e parte de cima da xícara, que é onde fica o topo da xícara, que, por coincidência, era justamente aquela parte que falava da prosa: “me pergunto já em prosa, existe coisa mais gostosa”. Então, por coincidência, deu certo de que essa frase estivesse ali na linha, fosse a única parte reta na poesia, a única parte que mantém a estrutura de um texto que não fosse poético e, depois das quatro primeiras estrofes, quatro primeiras frases, vou colocar uma fumacinha que sai da xícara (SEXUGI, 2020).

O último aspecto comentado pelo poeta na entrevista foi em relação à percepção que ele teve de uma lição em Libras e Língua Portuguesa difundida em vídeo pela internet por uma professora de escola para alunos surdos. Nesse momento, o poeta demonstrou interesse na interpretação bilíngue realizada pela professora e nos aspectos particulares da interação entre os gestos, a mímica e a interpretação em Libras simultânea ao ato visual de apresentação da poesia concreta, a qual foi lida oralmente e legendada em língua portuguesa. O poeta expressou sua satisfação com os comentários didáticos da professora para apresentar a poesia visual, alternando a leitura dos quatro versos do poema.

[...] porque foi a primeira vez que vi a minha poesia sendo interpretada pela língua de sinais [...]. Que a minha poesia fala do aroma do café, fala da fervura do café, a gente vê a fumaça, mas o que eu gostei muito da poesia da interpretação dela é que foi um elemento extra que não está nem nos versos nem na forma, que é o fato de tomar o café. Eu fiz o café, mas ninguém tomou, ela foi a primeira a tomar o café ((risos)). Eu gostei muito porque ela faz os

⁴ <http://peabiruta.blogspot.com/>

símbolos, faz o sinal da fumaça [...]. É exatamente isso: a incorporação do poema visual, porque ela não só interpreta, porque quando a gente vai fazer uma interpretação em Libras de um texto, só tem o seu corpo, mas, ao mesmo tempo que, no vídeo, aparece evidente o corpo dela, mas do lado também está a poesia, então ela faz e remete, mostra a poesia. [...] tem as legendas embaixo para que o aluno possa ler esses dois idiomas: o português e a Libras. De fato, é uma internalização da poesia que é expressa de uma maneira muito intensa e, ao mesmo tempo, pelo menos bilíngue (SEXUGI, 2020).

Na sequência, analisaremos a videoaula postada pela professora sobre o ensino do poema *Xícara* na perspectiva de um ensino bilíngue Português – Libras, atentando, dentre outros aspectos, para as formas de planificação da leitura do poema utilizadas pela professora.

5 A VIDEOAULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM LIBRAS SOBRE O ENSINO DO POEMA *XÍCARA*

Neste tópico, apresentamos a análise da videoaula considerando três momentos: a) o contexto de produção; b) a leitura da poesia visual *Xícara* simultaneamente em Língua Portuguesa e Libras pela professora; e c) os comentários e as explicações da professora, incluindo os gestos didáticos por ela mobilizados.

A) CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA VIDEOAULA

A videoaula intitulada “AULA 19- POESIA E LIBRAS (PARTE 2): POESIA VISUAL” está disponível no canal do *Youtube* da Professora Adriana - Libras desde o dia 15 de julho de 2020. O canal foi criado em 18 de outubro de 2013, com a descrição de ensino bilíngue (Libras e português escrito). Atualmente⁵, há 391 inscritos no canal e 14.352 visualizações. A videoaula que aqui será analisada aparece com 97 visualizações e apresenta a seguinte descrição:

Nesta aula sobre gênero textual a professora vai mostrar um outro tipo de poesia. A poesia visual, um tipo bem interessante, em que as palavras e letras formam desenhos e acabam revelando, antes mesmo de ler, o tema da poesia. A professora recita duas poesias visuais em Libras e desafia os alunos a tentarem criar também (AULA 19, 2020).

A videoaula tem duração de 7 minutos e 27 segundos e pode ser planificada em dois momentos: 1) explicação sobre a poesia visual; 2) leitura das poesias, uma de Fábio Sexugi e outra de Carluce Pereira (*O mundo roda – poesia concreta em forma geométrica*)⁶;

⁵ Dados verificados em 09 de abril de 2021.

⁶ Considerando os objetivos propostos para este artigo, focaremos apenas na poesia visual de Fábio Sexugi, intitulada “*Xícara*”.

B) A LEITURA DA POESIA VISUAL – XÍCARA

A professora Adriana inicia a leitura do poema “Xícara” sinalizando para o “título” por meio da datilologia (letra por letra) da palavra X – Í – C – A – R – A, reformulada na língua de sinais brasileira. Concomitantemente, a professora oraliza o título, que aparece também numa legenda escrita em língua portuguesa, na parte inferior do vídeo: “XÍCARA”. A prática de linguagem multissemiótica e multimodal é adotada nessa videoaula, a qual pode ser observada pelo uso da linguagem de sinais, na versão letra por letra e na palavra completa, pela oralização verbal em português e pela textualização escrita com a indicação metalinguística de que se trata do título, além da imagem do poema “Xícara” de Fábio Sexugi, onde também aparece o título entre aspas e sublinhado. Sendo assim, cinco significantes são mobilizados para construir o significado do título: letra por letra (datilologia), reformulação da palavra completa sinalizada em Libras, a apresentação oral, a produção escrita (em duas legendas – maiúscula e minúscula) em português e o ícone como relação sensorial emotiva representando o objeto de maneira dinâmica. Os diferentes signos são reforçados pela postura, gestos e mímica facial da professora em um ritmo lento, que busca explicitamente facilitar a recepção do poema visual, jogando com as possibilidades de passagem de uma língua a outra.

Na figura 2, apresentamos a imagem que ilustra a leitura do título da poesia visual.

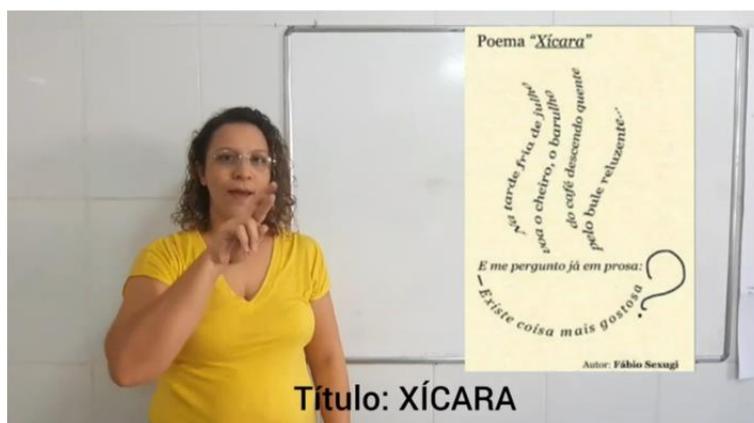


Figura 2 – Leitura do título da poesia visual

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a apresentação do título do poema, a professora continua com a leitura da poesia de forma harmoniosa. Na língua de sinais, o ritmo e a entonação são marcados pelos próprios movimentos dos sinais (gesticulação) associados a expressões faciais. O corpo e o olhar também contribuem para a construção poética. De acordo com Wentzel e Amaral (2019, p. 7), “a poesia, como gênero literário, permite associações harmoniosas de palavras e ritmos. [...] Quem produz a poesia tem o objetivo de despertar a emoção de quem a assiste, revelando a criatividade por meio das escolhas de movimentos e ritmos”. Na videoaula em tela, essa construção é complementada pela verbalização feita pela professora em língua portuguesa dos versos do poema, os quais também são legendados no vídeo.

Destarte, na leitura da poesia visual em Libras, há aspectos verbais e não verbais que dialogam com a língua sinalizada na poesia. A interpretação, os significados e as percepções relacionam-se conforme a modalidade da língua utilizada. Ou seja, na modalidade oral (leitura oralizada), as palavras despertam diferentes sensações de acordo com o uso da voz, com a prosódia. Já na modalidade sinalizada (língua de sinais), relaciona-se com a percepção visual, sendo que os gestos e a sinalização com maior ou menor intensidade também provocam sentimentos e diferentes emoções. Cada verso é interpretado com gestos e mímicas que teatralizam os conteúdos temáticos referentes à experiência de tomar café quente em um dia de frio.

C) OS GESTOS DIDÁTICOS

A introdução da lição/atividade apresentada na videoaula expõe o conceito de poesia visual concreta e uma vez iniciada a leitura do poema, os versos são retomados, um a um, pela professora, que tece comentários e explicações. Ao final, a professora institucionaliza as principais características do poema concreto e faz uma avaliação do processo criativo, motivando os alunos para a escrita de seu próprio poema.

Visando o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, os professores mobilizam diferentes gestos didáticos que constituem seu agir na realização da tarefa central de seu métier sobre os objetos a serem ensinados.

Para Schneuwly e Dolz (2009), os gestos didáticos estão ligados aos objetos de ensino e a sua construção, pois, em cada situação de aula, o professor mobiliza diferentes gestos imbricados no objeto ensinado. Sendo assim, na pesquisa realizada analisamos a poesia visual como objeto de ensino e os gestos didáticos mobilizados pela professora na videoaula.

Aqui, realizaremos uma análise da explicação da professora sobre a poesia visual e a proposta de atividade para a produção escrita.

EXPLICAÇÃO SOBRE A POESIA VISUAL

A professora inicia a videoaula se apresentando e deixando claro que é uma aula de Português, cujo tópico é o gênero textual poesia visual. Em seguida, faz a retomada de estudos anteriores sobre a poesia, lembrando sua estrutura. Logo nesta primeira parte da videoaula, observamos que a professora recorre a gestos de presentificação (apresenta o objeto de ensino), criação de memória didática (construção de um conhecimento a ser compartilhado) e de institucionalização (retomada do conhecimento construído a respeito de um objeto de ensino). Nas figuras 3 e 4, podemos identificar esses gestos didáticos.

Em seguida, observamos a mobilização do gesto didático de focalização (delimita as dimensões ensináveis), ou seja, a professora apresenta a estrutura da poesia visual, convidando o aluno a conhecer o gênero textual. Após destacar as principais características da poesia visual, a professora exhibe a imagem do poema “Xícara” de Fábio Sexugi e faz uma antecipação da leitura, explicando o texto e a temática que será tratada.



Figura 3 – Gesto didático de presentificação

Fonte: Elaborado pelos autores.



Figura 4 – Gesto de criação de memória didática e de institucionalização

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na figura 5, a professora Adriana aponta para o texto e, fazendo uma pergunta, leva o aluno a já refletir sobre o tema que será tratado. Sendo assim, a professora questiona sobre a percepção visual, o que é possível ver na imagem do poema, destacando o título, antecipando e fazendo previsões sobre o que será encontrado durante a leitura do texto.

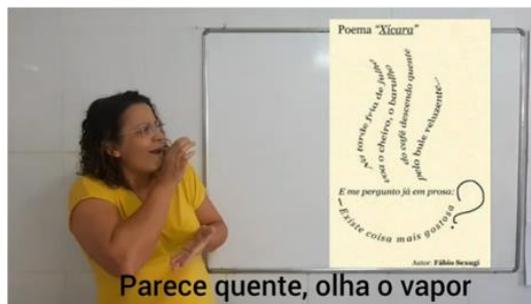
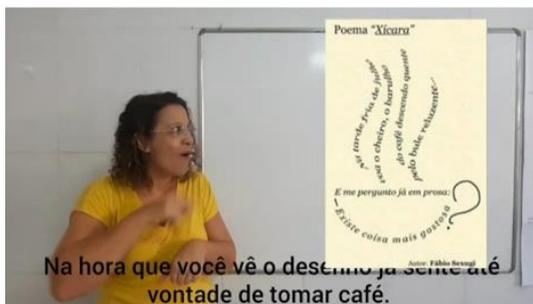
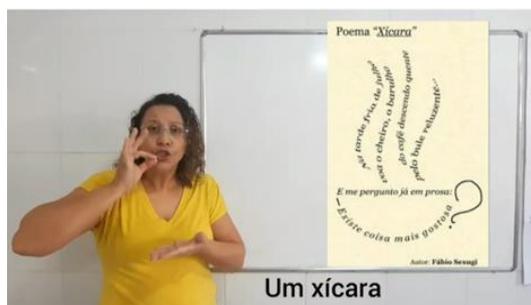
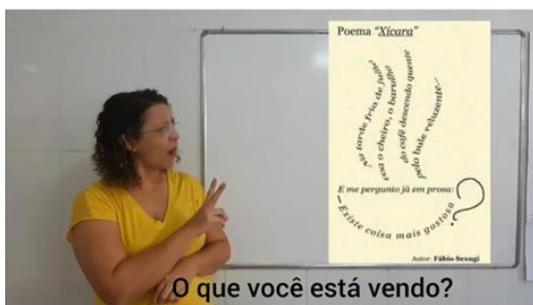


Figura 5 – Antecipação da leitura e explicação do texto

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em seguida, a professora faz o convite para a leitura (motivação), indicando por onde iniciará após apresentar o título, conforme vemos na figura 6.



Figura 6 – Motivação para a leitura e direcionamento

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, após a leitura do poema, a professora faz a retomada da temática, destacando a força da imagem na interpretação do poema.



Figura 7 – Estratégia de leitura – depois da leitura

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro gesto didático mobilizado durante a aula é o gesto de criação de memória didática (construção de um conhecimento comum), pois, após a leitura e discussão sobre o tema, a professora retoma o conteúdo (características da poesia visual) apresentado inicialmente na videoaula.



Figura 8 – Criação de memória didática

Fonte: Elaborado pelos autores.

A videoaula termina com o convite da professora para a escrita de um poema concreto, individualmente e a distância. O dispositivo está focalizado na descoberta do gênero poesia concreta, leitura e interpretação de dois poemas, em um conjunto de atividades, na escrita criativa pelos alunos, sem uma orientação particular para a escrita do poema.

6 CONSIDERAÇÕES

Os resultados da análise permitem afirmar a potencialidade das interações sociodiscursivas combinando línguas (Libras e Português) para o ensino de um objeto como a poesia visual. A análise mostra as múltiplas passagens de uma língua a outra para facilitar a construção das significações do poema visual, assim como o jogo da alternância e simultaneidade das modalidades escritas, orais e língua de sinais (libras) para permitir a apresentação, a interpretação e o comentário literário do poema visual apresentado.

A videoaula direcionada a uma população majoritariamente com problemas auditivos é seguida também por alunos ouvintes, com ou sem conhecimento em Libras, e o efeito é sistematicamente positivo para a compreensão do poema. A multimodalidade da apresentação supõe uma abertura de diferentes trilhas para a compreensão do poema, sendo também uma solução de engenharia didática criativa para um curso a distância em tempos de pandemia. Destacamos também as possibilidades expressivas corporais (atitudes corporais, movimentos, gestos, intercâmbios propostos pela mímica facial) que vão mais longe da língua em libras para permitir uma recepção animada do poema. Também a forma de articulação da voz, permitindo a visualização dos movimentos da boca, e o acompanhamento rítmico do corpo em harmonia com a oralização do poema se apresentam como uma estratégia para aproximar o público com deficiência auditiva das particularidades da oralidade em Língua Portuguesa.

A análise evidenciou também: 1) o interesse da modelização didática do gênero poesia visual para compreender as dimensões ensinadas; 2) a potencialidade da entrevista com o poeta para compreender o processo criativo deste gênero de texto em particular; 3) a importância de tomar em consideração o processo de planificação da lição de poesia em Língua Portuguesa, os gestos desenvolvidos na ação didática e o retorno reflexivo numa situação próxima da autoconfrontação com a prática de ensino.

REFERÊNCIAS

AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du text d'opinion. In : D. BUCHETON ; O. DEZUTTER (éd). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck. 2008. p.148-168.

AULA 19 – *Poesia e Libras (parte 2): poesia visual*. Professora Adriana. YouTube. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D4OvfRVCrvw> . Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em libras. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 147-162, jan./abr. 2022.

- CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.
- DOLZ, J. Prefácio. In: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (Org.) *Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- DOLZ, J. *Multilinguismo e diversidade cultural: as identidades em diálogo*. Instituto Humanitas Unisinos, 2015. Disponível em : <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/543503-multilinguismo-e-diversidade-cultural-as-identidades-em-dialogo-entrevista-especial-com-joaquim-dolz> . Acesso em: 14 abr. 2021.
- DOLZ, J.; IDIAZABAL, I. *Enseñar lenguas en contextos plurilíngues*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2013.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*, v. 92, p. 23-37, 1993.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF. 1998/2018.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf Acesso em: 27 maio 2021.
- SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SEXUGI, F. Poema Xícara. El Peabiruta, 2010. Disponível em: <http://peabiruta.blogspot.com/>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- SEXUGI, F. *Entrevista concedida, via Meet, aos pesquisadores*. Arquivo pessoal. 2020.
- WENTZEL, K. L; AMARAL C. B. do. Poesia em Libras: expressão e compreensão a partir de vídeos na educação de surdos. *Revista Novas Tecnologias na Educação – RENOTE*, v. 17, n. 3, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/99556>. Acesso em: 13 abr. 2021.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220111-9521>

Recebido em: 27/07/2021 | Aprovado em: 06/05/2022

GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O EXPOSÉ ORAL PARA APRENDER TEMÁTICAS

Multimodal Genres in the Teaching-Learning of French as a Foreign Language: The <i>Oral Exposé</i> to Learn Themes	Géneros multimodales en la enseñanza y aprendizaje de francés como lengua extranjera: el <i>exposé oral</i> para aprender temáticas
---	--

Eliane Gouvêa Lousada*

Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Departamento de Letras Modernas, São Paulo, SP, Brasil

Aline Hitomi Sumiya**

Universidade de São Paulo (USP),
Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução, São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta um dispositivo didático para trabalhar o gênero *exposé oral* em francês, dando destaque para o modelo didático, a aplicação em um curso de extensão e a análise preliminar das produções dos alunos. Baseamo-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), principalmente nos conceitos de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) e sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O modelo didático foi proposto a partir de vários exemplares do gênero e permitiu a elaboração de uma sequência didática. Comparadas as produções iniciais e finais dos alunos, constatou-se que houve desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e multissemióticas.

Palavras-chave: Gênero multimodal. *Exposé oral*. Interacionismo sociodiscursivo. Capacidades de linguagem.

Abstract: In this article, we present a didactic device for working the *oral exposé* genre in French, standing out the didactic model, its application in an extension course and the preliminary analysis of the students' productions. Our theoretical framework is the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999), mainly the concepts of language capacity (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), didactic model (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) and didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). The didactic model was proposed considering several examples of the genre and allowed the elaboration of a didactic sequence. By comparing the students' initial and final productions, we found out that there was an evolution with regard to action, discursive and multisemiotic capacities.

Keywords: Multimodal genre. Oral presentation. Sociodiscursive interactionism. Language capacities.

* Docente da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas – FFLCH. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3065-2769>. E-mail: elianelousada@uol.com.br

** Doutoranda em francês: Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução na Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3559-7244>. E-mail: alinesumiya@usp.br

Resumen: Ese artículo presenta un dispositivo didáctico para trabajar el género *exposé oral* en francés, dando despegue para el modelo didáctico, la aplicación en un curso de extensión y el análisis preliminar de las producciones de los alumnos. El estudio se basa en el Interaccionismo Socio-discursivo (BRONCKART, 1999), principalmente en los conceptos de capacidades de lenguaje (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), modelo didáctico (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) y secuencia didáctica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). El modelo didáctico fue propuesto desde varios ejemplares del género, y ha permitido la elaboración de una secuencia didáctica. Comparadas las producciones iniciales y finales de los alumnos, se ha constatado que hubo desarrollo de capacidades de acción, discursivas y multi semióticas.

Palabras clave: Género multimodal. *Exposé oral*. Interaccionismo socio-discursivo. Capacidades de lenguaje.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão de que a comunicação verbal se estabelece por meio de textos, produzidos em determinadas situações de interação, e que estes, por sua vez, se organizam em gêneros, não é recente. Para não ir muito longe, podemos dizer que, desde o século XX, encontramos autores como Volochinov (1979) e Bakthin (1985) que já mostravam o papel dos gêneros na comunicação e interação humanas. No Brasil, essa concepção tem permeado o ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira desde, no mínimo, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). Do ponto de vista acadêmico, várias pesquisas com base em pressupostos diversos, tais como o Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), a Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1985) a Sociorretórica (SWALES, 1990), entre outros, também investigaram o papel dos textos/discursos e dos gêneros na comunicação.

Várias décadas após a publicação dos PCNs, nada contraria essa concepção, que também está presente em documentos oficiais mais recentes – por exemplo, a BNCC (BRASIL, 1997). No entanto, temos observado inúmeras mudanças no que diz respeito aos textos e gêneros que materializam as trocas languageiras, impulsionadas pelos avanços tecnológicos. Por um lado, os textos verbais, que já combinavam várias semioses (DIONÍSIO, 2005), passaram a se construir de maneira ainda mais multimodal e invadiram vários espaços da sociedade. Por outro lado, a chegada da web 2.0 intensificou a interação na internet, favorecendo a consolidação de redes sociais, combinando várias semioses e permitindo a interação online, ou seja, as trocas languageiras e multimodais entre interlocutores. Todas essas mudanças tiveram um impacto considerável nos contextos educacionais em geral (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017) e sobretudo no Brasil, pois tornou-se difícil pensar no ambiente escolar sem levar em conta essa nova realidade de compreensão e produção textual que invadiu os espaços sociais permeados pela linguagem. No ensino da língua materna, no Brasil, muitos autores preocuparam-se com essa questão, propondo a integração dos gêneros multimodais, das tecnologias, dos multiletramentos (ROJO, 2013) nos projetos escolares.

Na língua estrangeira, a situação não é diferente: textos pertencentes a diferentes gêneros também sofreram inúmeras modificações. Os exemplos são vários: a receita, gênero trabalhado tradicionalmente no ensino de LE, que, no final do século XX, era trabalhada em sala de aula a partir de textos escritos em papel, ganhou formas variadas,

como, por exemplo, os vídeos. O mesmo é válido para inúmeros outros gêneros, desde notícias, que sempre existiram em vídeo, mas que estão agora acessíveis online para uso em aulas, até relatos de viagem em vídeo ou novidades como os cartões postais sonoros¹.

Todas essas questões nos levam a refletir sobre a pertinência de se trabalhar a multimodalidade, ainda que a preocupação maior seja com o ensino de língua. Diante dessa realidade, não se pode deixar de considerar que os textos produzidos na atualidade se constituem a partir de múltiplas semioses, e aprender a produzir textos também implica aprender a mobilizá-las. Como dissemos, isso não significa que se tenha de deixar de levar em conta a necessidade de ensino da língua, ou seja, das produções verbais, não dominadas pelos alunos. Trata-se apenas de considerar que, ao lado do ensino da língua, fundamental, é necessário levar em conta outros aspectos não verbais, já que, na atualidade, grande parte dos textos combina múltiplas semioses.

Na presente contribuição, temos por finalidade apresentar um estudo sobre o uso do gênero *exposé oral*² no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira (doravante FLE), em dois contextos: cursos de extensão em francês e habilitação em Letras-Francês. Em ambos os contextos, colocamo-nos na perspectiva do “speak to learn”, assim como aponta Gere (2019) em relação à escrita. Essa autora (GERE, 2019) propõe que a escrita seja um meio para a aprendizagem de outros conteúdos, assim como fizemos com o *exposé oral*: procuramos conscientizar os alunos de que, ao falar sobre uma temática por meio de um gênero oral formal, estariam aprendendo sobre a temática. Para atingir o objetivo proposto neste artigo, apresentamos o modelo didático do gênero *exposé oral* e análise das produções dos alunos utilizando o gênero.

A pesquisa, realizada em dois contextos – um curso de extensão ligado a uma universidade pública e uma disciplina da habilitação em Letras-Francês –, é relatada com destaque para a análise dos dados referentes ao curso de extensão, foco da pesquisa de doutorado de uma das autoras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo que relatamos insere-se na orientação epistemológica geral do Interacionismo Social, tal como foi proposto por Vygotski (1997), assumindo alguns de seus princípios, que descrevemos de maneira sucinta: i) a intervenção prática orienta a teoria; ii) uma vez estabelecida a relação entre pensamento e linguagem, esta última atua de forma a possibilitar que o pensamento se realize; iii) cada função psíquica superior aparece duas vezes no desenvolvimento, a primeira vez como atividade social, coletiva e a segunda vez como atividade individual; iv) o único bom ensino é o que precede o

¹ É o caso do livro didático “Cosmopolite A1”, da editora Hachette.

² O *exposé oral* é um gênero muito frequente em países francófonos e é praticado desde a escola até a universidade. Em português, temos o gênero apresentação oral ou, como utiliza Gomes-Santos (2012), a exposição oral. Neste artigo, optamos por deixar o nome do gênero em francês, pois se trata do ensino do francês e porque nenhuma tradução nos parece ter a representação que o *exposé oral* tem na escolaridade francófona. Além disso, o termo evita que se confunda com a apresentação oral em congresso, por exemplo.

desenvolvimento; v) o homem desenvolveu instrumentos, dentre eles a linguagem, que permitem agir sobre si e sobre os outros³.

Essa orientação geral tem influência em vários aspectos da pesquisa, como, por exemplo: o fato de termos partido de uma intervenção prática; o objetivo de permitir, com as trocas entre os alunos, que houvesse aprendizagem e possivelmente desenvolvimento; o uso de instrumentos, como as sequências didáticas, para propiciar um eventual desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

2.1 A DIDÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS

A partir da orientação vygotskiana, baseamo-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006), que pretende concentrar-se no papel preponderante da linguagem no desenvolvimento humano. O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao interessar-se pela atividade de linguagem, propôs um modelo de análise textual que tem por objetivo responder a necessidades ligadas à Didática das Línguas (BRONCKART, 2010), e que será descrito mais à frente. Como aponta Bronckart (2010), a Didática das Línguas sempre foi uma preocupação mais ampla do ISD.

Nessa perspectiva, Dolz (2016) buscou resgatar os princípios da engenharia didática, propostos por estudiosos da matemática (ARTIGUES, 1988), para pensar em princípios da Didática das Línguas. Para Dolz (2016, p. 240-241), a engenharia didática tem por objetivo “conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua”. Ela se organiza em quatro fases (DOLZ, 2016, p. 243):

- a) Análise prévia do trabalho de concepção: é necessário analisar anteriormente os objetos de ensino, assim como ter conhecimento das capacidades e dos obstáculos dos alunos. Também é necessário conhecer as práticas de ensino para propor inovações.
- b) A segunda fase consiste na proposta de um protótipo de dispositivo didático, analisando previamente as tarefas que os alunos podem realizar. Pode ser a concepção inicial da sequência didática, enfim, do material didático do curso.
- c) A experimentação é a terceira fase. Segundo Dolz (2016, p. 244), pode se tratar de uma implementação pelo engenheiro didático ou um estudo de caso para ajustar as atividades e as inovações propostas ao contexto. Também pode ser objeto de uma pesquisa maior com uma quantidade maior de professores, visando a uma possível generalização.
- d) A quarta fase prevê uma análise posterior dos resultados observados, de forma a confrontar o que tinha sido previsto e o que de fato ocorreu. Nesse momento, é feito um balanço das vantagens e limites do dispositivo didático.

³ Esse resumo dos estudos vygotskianos é redutor, mas optamos por elencar algumas dessas orientações para podermos compreender os dados de nossa pesquisa.

No estudo que relatamos, tivemos o cuidado de seguir as diferentes etapas da engenharia didática, para validar o dispositivo que concebemos e aplicamos. Em relação à última fase, podemos dizer que houve três aplicações: a primeira de forma piloto, no contexto dos cursos de extensão em francês de uma universidade paulista; a segunda, com base nesse contexto, para permitir a reorganização da SD e aplicação com outros alunos, mas no mesmo contexto. Finalmente, utilizamos os aportes das duas aplicações para conceber um dispositivo que foi utilizado em outro contexto (alunos da graduação em Francês 4, com nível linguístico semelhante (A2/B1), o que foi importante para a confirmação dos resultados.

Na perspectiva do ISD (BRONCKART, 1999), os gêneros textuais podem ser objeto de ensino e podem ser alvo da engenharia didática (DOLZ, 2016), podendo agir como instrumentos para a aprendizagem de línguas. Ao adotarmos os gêneros textuais como objeto de ensino, assumimos que eles têm um papel importante no desenvolvimento da produção textual dos alunos, ou seja, no desenvolvimento de capacidades de linguagem. Schneuwly e Dolz (2004) consideram que os gêneros podem ser megainstrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Com efeito, para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), ao produzir textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, os alunos podem desenvolver capacidades de linguagem que estão na base da produção textual: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas. As primeiras estão relacionadas à antecipação ao contexto de produção textual e aos conteúdos temáticos que poderiam ser mobilizados para a produção textual em questão; as capacidades discursivas estão relacionadas à organização textual, tanto do ponto de vista dos tipos discursivos mobilizados (BRONCKART, 2019), quanto do ponto de vista das eventuais sequências que podem se apresentar no texto (BRONCKART, 1999); já as capacidades linguístico-discursivas estão ligadas à mobilização das diversas unidades linguísticas que compõem o texto. Além dessas três capacidades, Dolz (2015) propõe uma quarta capacidade: multissemiótica, que se refere à mobilização de aspectos multimodais, ou seja, que combinam várias semioses, em um texto.

No quadro da Didática das Línguas e do ensino de gêneros textuais, dois outros conceitos são fundamentais: o de modelo didático e o de sequência didática. Proposto por De Pietro, Erard, Kaneman-Pougatch em 1996 e revisto em 2003 (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003), o modelo didático (MD) evidencia as dimensões ensináveis de um gênero de texto, com foco em uma turma específica de alunos. Assim, o MD procura compreender as capacidades já desenvolvidas pelos alunos, seu “conhecimento prévio” sobre o gênero para, a partir daí, elencar as dimensões do gênero que os alunos ainda não conhecem e que podem ser foco do ensino na sequência didática. Segundo De Pietro e Schneuwly (2003), o MD é construído a partir das práticas sociais de referência, da literatura sobre o gênero em questão e das práticas languageiras dos alunos (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 33).

A partir do modelo didático do gênero de texto que se quer trabalhar, é possível pensar em uma sequência didática (SD), ou seja, um conjunto de atividades organizadas em torno de um objetivo de leitura/escuta e produção textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A SD tem por objetivo trabalhar as capacidades de linguagem dos alunos, a partir de um gênero determinado, propiciando o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Esses dois conceitos, MD e SD, têm sido amplamente utilizados no Brasil, para o desenvolvimento de dispositivos didáticos e para avaliar os resultados de sua implementação. Em nosso caso, esses conceitos, ao lado da noção de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993), nortearam a elaboração do curso piloto, do curso cujos dados analisamos neste artigo e, também, o curso para graduandos que serviu para validação deste dispositivo didático.

Na próxima subseção, descrevemos o modelo de análise do ISD e outros aportes que utilizamos para analisar os textos multimodais que foram foco de nossa pesquisa.

2.2 A ANÁLISE DE TEXTOS VERBAIS E MULTIMODAIS

Objetivando a análise de diferentes gêneros textuais, Bronckart (2006, 2008, 2012) propõe um modelo de análise textual para compreender a arquitetura interna dos textos. Esse modelo, em uma dinâmica descendente, é composto por três camadas sobrepostas: a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Segundo o autor (BRONCKART, 2012), anteriormente à análise dos textos é preciso compreender suas condições de produção, pois elas podem influenciar na organização de todo o texto. Diante disso, analisa-se o contexto de produção físico, isto é, o emissor, o receptor, o lugar e o momento de produção e o contexto sociossubjetivo, como enunciador, destinatário, local social dos interlocutores e objetivo.

Após a análise do contexto de produção, passamos para as três camadas. Na infraestrutura textual, analisa-se: i) o plano global dos conteúdos temáticos; ii) os tipos de discurso, que são subdivididos em discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração; iii) os tipos de sequências, que podem ser descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais, narrativas.

Voltando-nos aos mecanismos de textualização, analisamos: a) a coesão nominal que organiza a retomada de informações através de anáforas; b) a coesão verbal, isto é, os tempos verbais que asseguram a progressão temporal; c) a conexão que organiza a continuidade e/ou descontinuidade no texto.

Por fim, temos os mecanismos enunciativos, que se subdividem em: i) modalizações, classificadas em lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas; ii) as vozes que são as entidades que assumem a responsabilidade sobre o que está sendo dito, podendo ser neutras, de personagens, de instâncias sociais e do autor empírico do texto.

Esse quadro compõe a base da análise apresentada mais à frente. No entanto, acrescentamos alguns aspectos que nos auxiliarão a melhor compreender os gestos, posturas, olhares. Para tal, utilizamos alguns aspectos das categorias analíticas propostas por Kress e Van Leeuwen (2006).

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), é possível interpretar a interação dos participantes presentes no ato comunicativo. A função interativa é responsável por marcar aproximação ou distanciamento, graus de superioridade ou inferioridade etc. Essa função é dividida em quatro aspectos: contato, distância social, envolvimento e poder. Discorreremos sobre as funções interativas de contato, envolvimento e poder tendo em vista, como veremos na análise, que a postura pode auxiliar em um maior envolvimento e conexão entre os participantes (o expositor e o público) e pode influenciar na forma como eles demonstram domínio do que está sendo dito.

No que concerne ao contato, observa-se o olhar dos participantes; eles podem ser subdivididos em contato de demanda e de oferta. No primeiro, o olhar é voltado ao observador, criando-se uma conexão imaginária por meio de olhares e gestos entre os participantes – em nosso caso, entre os expositores e o público. No contato de oferta, o olhar não é dirigido aos participantes, não havendo, assim, conexão com o público, que é somente um espectador passivo no ato comunicativo.

Na categoria de envolvimento, observa-se se os participantes se apresentam do ponto de vista frontal, o que caracteriza um maior envolvimento; e oblíquo ou traseiro, correspondente a ausência de envolvimento.

Finalmente, temos a categoria “poder”. Neste aspecto, observam-se os ângulos da imagem; alto (em que o leitor da imagem detém o poder, como se o participante da imagem estivesse olhando para cima), ocular (demonstrando uma relação de equivalência de poder) e baixo (quando os participantes da imagem detêm o poder). Nesta categoria adaptamos nossa interpretação, pois os autores se referiam à leitura de imagens estáticas. Como veremos na análise, esperamos que os expositores demonstrem domínio do que está sendo dito, sendo esse domínio evidenciado pelo oral, mas também pela postura dos alunos. Assim, acreditamos que os ângulos podem ser transpostos a posturas dos expositores, sendo a postura mais aberta/reta aquela que demonstra um maior conhecimento/confiança no que está sendo dito, isto é, relação de superioridade, e a postura voltada para baixo, uma relação de inferioridade.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos, primeiramente, as etapas da pesquisa para, depois, descrever o contexto e os participantes.

3.1 ETAPAS DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa, propusemos uma adaptação do modelo de análise textual do ISD para a análise de textos multimodais; além disso, procuramos propor Sequências Didáticas de gêneros multimodais para o ensino aprendizagem de FLE para o público adulto. Assim, seguimos as seguintes etapas, que foram subdivididas em: i) criação do dispositivo didático, contendo sequências didáticas para trabalhar quatro gêneros multimodais; ii) geração dos dados, durante a aplicação do dispositivo e análise dos dados. Vejamos cada etapa de forma detalhada abaixo.

3.1.1 CRIAÇÃO DO DISPOSITIVO DIDÁTICO COM BASE EM GÊNEROS MULTIMODAIS

Para a criação do dispositivo didático e sua aplicação, seguimos as seguintes etapas:

- a) Escolha dos gêneros a serem trabalhados, a partir de algumas ações: levantamento dos gêneros com base na análise de um livro didático utilizado na

- atualidade (Cosmopolite 1 – Niveau A1); consulta ao CECR⁴, volume complementar; motivações dos alunos, investigadas por meio de um *questionnaire d'analyse de besoins*⁵ realizado com os alunos;
- b) Elaboração dos MD dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, com a finalidade de conhecer as características ensináveis dos gêneros em questão. O modelo de análise textual proposto por Bronckart (2012), bem como as indicações de De Pietro e Schneuwly (2003), foram usados nessa etapa;
 - c) Elaboração das SD a serem trabalhadas em sala de aula;
 - d) Aplicação da SD em um curso piloto em que foram trabalhados os gêneros anúncio publicitário e o guia de viagem que tinha por finalidade testar as SD e os tipos de atividades;
 - e) Análise do curso piloto, refletindo sobre os tipos de atividades realizadas e procurando preparar as SD que seriam aplicadas no 2º semestre de 2019;
 - f) Elaboração das SD do segundo curso: para esta etapa foi usada, como base, a SD do curso piloto. Porém, as atividades foram elaboradas semanalmente, conforme a análise da recepção dos alunos, bem como da análise de suas produções e de suas dificuldades.
 - g) Aplicação em um segundo curso em que foram trabalhados quatro gêneros: o anúncio publicitário, o guia de viagem, a receita de cozinha e o *exposé oral*. O *exposé oral* foi escolhido por demanda dos alunos.
 - h) Reflexões sobre os resultados e aplicação de algumas atividades da SD com alunos da habilitação em Francês de um curso de Letras, com o objetivo de trabalhar a perspectiva “speak to learn”.

3.1.2 DADOS GERADOS E ANÁLISE DE DADOS

Para coletar os dados e analisá-los, procedemos da seguinte forma:

- a) Coleta das produções textuais dos alunos realizadas ao longo do segundo curso e das interações verbais trocadas na realização das atividades (gravadas em áudio), com a finalidade de obter indícios sobre o processo de produção textual que poderiam ter influência nos resultados;
- b) Análise dos dados coletados de forma conjunta, com base nos MD elaborados, objetivando responder às perguntas de pesquisa.

3.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Os dados que analisamos neste artigo foram produzidos em um curso de curta duração intitulado *Compréhension et production orale en français en contexte*. O curso

⁴ Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

⁵ Questionário de análise de necessidades.

foi ministrado no segundo semestre de 2019, na modalidade presencial; tinha como duração 45 horas (15 encontros de 3 horas) e como pré-requisito o nível A1 de francês. Neste curso, tivemos 9 alunos inscritos, em sua grande parte aposentados que estudam a língua por prazer e com percursos de estudo de língua variados. Os alunos realizaram as produções textuais de quatro gêneros multimodais em grupos de três; a última produção foi a do *exposé oral*. Como muitos dos alunos não tinham habilidades ligadas às novas tecnologias, deixamos como optativo o uso de recursos visuais.

Além disso, o gênero *exposé oral* foi trabalhado na habilitação em Língua Francesa, com o mesmo modelo didático e com resultados também positivos, apesar de o público ser diferente. Os resultados apresentados neste artigo se concentram no primeiro contexto, para respeitar o formato da revista; embora os resultados do segundo contexto não sejam apresentados, eles corroboram a pertinência de ensino do gênero na perspectiva “speak to learn”.

4 RESULTADOS DA ANÁLISE PARA A ELABORAÇÃO DO MD

Nesta seção, mostramos os resultados da análise, começando pelo corpus utilizado para a elaboração do MD do gênero multimodal *exposé oral* para, depois, apresentar o MD do gênero.

4.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS PARA ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO EXPOSÉ ORAL

Como expusemos no referencial teórico, variados aspectos devem ser levados em consideração para a realização do MD, desde os gêneros tal como apresentados nas nossas práticas sociais, como os estudos já realizados sobre esses gêneros. No que concerne às pesquisas realizadas sobre o *exposé oral* (seminário/apresentação oral/comunicação oral), baseamo-nos em estudos realizados em contexto escolar em língua materna (DOLZ et al., 1998/2013; CHAVES, 2008, GOMES-SANTOS, 2012), no contexto acadêmico em língua materna (ZANI, 2018) e estrangeira (LOUSADA; SILVA; DIAS, 2020). Retomamos também algumas reflexões de um estudo realizado sobre o discurso de formatura em língua materna (DOLZ; BUENO, 2015), pois se trata de um gênero produzido na “interface escrito-oral” (DOLZ; BUENO, 2015, p.117).

Além disso, complementamos a análise com exemplares empíricos dos gêneros. Em uma busca na plataforma *Youtube*, encontramos vários vídeos em francês com a mesma temática, mas de caráter prescritivo – por exemplo, “como fazer uma exposição oral”, “se preparar para uma exposição oral” etc., sendo poucos os vídeos da exposição oral em si⁶. No entanto, coletamos cinco que, em uma breve análise, nos indicavam que seriam pertinentes para nosso contexto. Abaixo, apresentamos as temáticas dos vídeos coletados:

⁶ Dentre as dificuldades de se trabalhar um gênero oral em sala de aula, Dolz e Bueno (2015) mencionam a dificuldade de acesso a esses gêneros em comparação com gêneros escritos.

- a) Um ensaio para um *exposé oral* individual sobre o racionalismo de Descartes no contexto do CEGEP⁷;
- b) Um *exposé oral* em francês língua materna, em grupo e em contexto escolar sobre o monumento *La porte d'Orée*.
- c) Um *exposé oral* em francês língua materna individual em contexto escolar sobre uma viagem realizada;
- d) Um *exposé oral* individual em francês como língua estrangeira sobre a Coreia do Sul;
- e) Simulação de um exame DELF – *Monologue suivi* – defesa de um ponto de vista argumentado. Neste vídeo, a aluna fala da importância das refeições familiares para os jovens e por que elas são necessárias na nossa sociedade.

Embora de situações de comunicação diferentes, consideramos que esses vídeos poderiam compor um MD mais pertinente ao nosso público, já que se trata de um público adulto, em contexto de língua estrangeira, composto de alunos que estudam a língua por prazer e que gostariam de pesquisar sobre algum aspecto da cultura francófona. Sendo assim, seria interessante poderem fazer um *exposé oral* sobre um aspecto da cultura francófona, pois se encaixariam na perspectiva do “speak to learn”, que apresentamos anteriormente.

4.2 O MODELO DIDÁTICO DO EXPOSÉ ORAL

Em linhas gerais, Dolz et al. (2013) definem o *exposé oral* como um gênero público, em que o expositor, no papel de especialista, volta-se a seu auditório para apresentar uma temática, de forma estruturada e relativamente formal. Além disso, semelhante ao que foi observado por Dolz e Bueno (2015) no que concerne o gênero discurso de formatura, vemos que o gênero *exposé oral* também tem a interface escrito-oral, uma vez que ele “parte de um texto escrito, mas só se realiza enquanto gênero ao ser oralizado em uma situação específica” (DOLZ; BUENO, 2015, p. 125). Chaves, ao analisar o seminário escolar, acrescenta que, além da imbricação entre oralidade e escrita, o gênero articula “pesquisa e publicização, trabalho solitário e trabalho em grupo, uso individual da linguagem e uso coletivo da linguagem, situação de espontaneidade e situação de formalidade.” (CHAVES, 2008, p. 72).

Convém ainda salientar que, além dos aspectos mencionados acima, observa-se a particularidade do contexto do ensino da língua estrangeira no qual os alunos aprendem sobre a língua, como objeto de aprendizagem, mas o fazem na própria língua estrangeira: um trabalho na e sobre a língua, isto é, em que os comentários metalinguísticos (regras gramaticais, fonética, ortografia) se mesclam aos comentários para a realização da tarefa (SUMIYA, 2017)⁸.

⁷ CEGEP significa Colégio de Ensino Geral e Profissional, constituindo uma etapa anterior ao ensino superior na província do Quebec, Canadá. Fonte: “<https://www.cchic.ca/cest-quoi-le-cegep/>”. Acesso em novembro de 2020.

⁸ Trata-se de um recorte de nosso estudo em que foi realizada a análise das interações verbais dos alunos durante a produção do gênero anúncio publicitário. Os dados foram apresentados em uma comunicação oral em julho de 2020.

Entendemos, assim, que se trata de um gênero complexo, composto por diferentes etapas de planejamento e preparação, além de articular variados aspectos da linguagem: textos verbais, imagens, diagramas, gráficos, aspectos ligados à oralização, gestos e olhares. O Quadro 1 mostra as etapas seguidas para a produção do gênero:

<i>Etapas</i>	<i>Descrição</i>
Preparação para a produção escrita	a. Escolha do tema b. Pesquisa sobre a temática escolhida. c. Síntese dos conteúdos relevantes para a exposição d. Reflexão sobre as etapas da exposição: apresentação da temática, roteiro, desenvolvimento etc. e. Reflexão sobre como expor os conteúdos (apresentação em slides, roteiro impresso, esquemas que serão escritos no quadro negro etc.) f. Reflexão sobre os aspectos linguísticos que facilitam a exposição
Preparação para a exposição oral	a. Divisão das falas, no caso de exposições em grupo b. Ensaio: trabalho com a oralização de um texto escrito, com posturas, olhares, respiração
Exposição	a. Falar tranquilamente e com uma imposição de voz adequada b. Respirar c. Seguir as notas, os slides d. Interagir com o público: olhar para as pessoas, sorrir, fazer perguntas e. Prestar atenção na fonética e na pronúncia

Quadro 1 – Etapas de produção do gênero *exposé oral*

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao observarmos o contexto de produção, retomando a definição de Dolz et al. (2013) mencionada na seção acima, vemos que o enunciador, ao produzir o gênero, assume o papel de especialista e tem como destinatário os colegas de sala e o professor. Esta situação de comunicação, segundo Chaves (2008), pode ser composta por tensões em que, além de um viés educativo, o gênero apresenta-se também como forma de avaliação. No entanto, no contexto de nosso estudo, embora os alunos não deixem de serem avaliados, o trabalho com o *exposé oral* foi feito a pedido da turma. Acreditamos que essas tensões podiam ser amenizadas pela situação específica em que eles produziram o gênero. Pode-se observar, também, a recepção do *exposé* pelos destinatários/interlocutores, que dão mostras da clareza do que está sendo dito. Também podemos observar a postura dos expositores, construindo, de fato, o papel de um especialista, sendo a postura reta/aberta, aquela que auxilia para demonstrar visualmente ao público que há autoconfiança, um domínio do que está sendo dito.

Quanto ao objetivo, diferentemente de apresentação oral acadêmica, em que há uma pesquisa para ser apresentada, a exposição objetivava, em nosso caso, trazer alguma temática relacionada à língua e à cultura francófonas (músicas, livros, filmes, aspectos culturais, uma personalidade francófona), o que foi negociado com os alunos e com os colegas do grupo. Além de clareza nos conteúdos apresentados, como corroboram Dolz et al., para atingir o objetivo os alunos devem: “tomar consciência das condições que a garantem: da elocução clara e distinta à explicitação de aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudança de tema, de partes etc.), passando pela legibilidade e pertinência dos documentos auxiliares utilizados.” (DOLZ et al. 2013, p. 187).

A isso acrescentamos, no caso de uma LE, uma boa pronúncia, fonética e prosódia. Voltando-nos ao plano global dos conteúdos temáticos do *exposé oral*, observamos que, normalmente, compreendem:

- a) um momento de apresentação dos expositores e da temática da apresentação;
- b) plano da apresentação;
- c) introdução sobre o tema;
- d) desenvolvimento do tema;
- e) conclusão
- f) encerramento

Além disso, observamos nos dados coletados que é possível ter momentos de interação com o público, como uma pergunta sobre a temática, ou momentos em que os expositores contam um caso pessoal. Em nosso contexto, este tipo de interação parece-nos interessante, uma vez que pode auxiliar na atenção dos colegas de sala durante a exposição.

Quanto aos tipos de discurso, como “a exposição oral reúne o aluno que produz uma exposição e um público – alunos aos quais ele se dirige –, reunindo para ouvi-lo, aprender algo sobre um tema, adquirir ou enriquecer seu conhecimento” (DOLZ et al., 2013, p. 186), vemos que esta situação de comunicação apresentará marcas como os dêiticos de pessoa. Vimos, assim, que há uma predominância do discurso interativo como “*le document dont je vais vous parler est...*” (documento sobre o qual **eu** vou falar para **vocês**), “*Je peux également vous parler...*” (Eu posso igualmente falar para **vocês**), “*bonjour à toutes et à tous!*” (Bom dia/boa tarde a **todas** e a **todos**), em que o(s) expositor(es) voltam sua fala ao público, implicando-os discursivamente. Eles são identificáveis através dos dêiticos de pessoa (eu, vocês, todos e todas, por exemplo).

No plano não verbal, há contato de demanda mesclado com o de oferta, isto é, os expositores voltam seu olhar ao público, convidando-os a participar do ato comunicativo, com momentos em que ele observa as anotações ou os slides. Além disso, os participantes apresentam-se, em alguns momentos, frontalmente, criando assim, envolvimento com o público.

Voltando-nos ao não verbal, encontramos excertos de discurso teórico: “*il y a aussi trois religions dominantes... le prote/le protestantisme ou le catholicisme et le budisme... il a vingt-quatre virgule cinq [...]*” (há também três religiões dominantes... o prote/protestantismo ou o catolicismo et o budismo... há vinte e quatro vírgula cinco [...]), como no excerto de uma exposição oral em que o aluno falava sobre a Coreia do Sul. Nesses excertos, vemos a ausência de qualquer relação espaçotemporal, como “ontem, dias atrás”, fazendo o mundo discursivo construído conjugado ao mundo ordinário. Ademais, há ausência de dêiticos de pessoa, abstraído de parâmetros físicos do ato comunicativo.

Em relação aos mecanismos de textualização, mais especificamente os tempos verbais, observamos que há o predomínio do presente do indicativo, como nos exemplos “*on se sert encore de sa pensée aujourd’hui et joue un rôle très important dans l’histoire de la philosophie...*” (ainda nos **servimos** de seu pensamento hoje e ele **tem** um papel importante na filosofia...), “*Dans la majorité des cas, les jeunes... s’ils prennent leurs*

repas avec leurs parents, ils sont toujours devant un écran ou ils ont le portable” (Na maioria dos casos, os jovens...se eles **fazem** refeições com seus pais, eles **estão** sempre diante de uma tela ou eles **estão** com um celular). Encontramos também recorrência dos tempos no futuro, sobretudo em momentos em que os expositores descrevem sobre o que falarão durante a exposição: “*je vais vous parler*” (eu **vou apresentar** para vocês); “*dans une première partie, j’expliquerai comment...*” (na primeira parte, eu **explicarei** como...); “on **va** vous **faire** un recapitulatif” (**vamos fazer** uma recapitulação”). Outros tempos verbais podem estar presentes, como o passado, mas com menos ocorrência.

Na coesão nominal, observamos que, quando o texto está sendo lido, ocorrem variados tipos de anáforas; mencionamos algumas:

- a) anáforas pronominais, como os possessivos: “*on se sert encore de sa pensée [...] c’est pourquoi un minimum de compréhension de sa pensée est importante...*” (a gente ainda se serve de **seu** pensamento, é por isso que um mínimo de compreensão de **seu** pensamento é importante); como pronomes pessoais: “*où elle se situe?... la porte dorée, elle se situe...*” (onde **ela** se situa? a Porte Dorée, **ela** se situa);
- b) anáforas nominais: “*la télé est sa programmation est adéquat (sic) pour une bonne éducation pour les jeunes et les enfants? ((elle tourne la page avec les notes)) pour répondre à cette question*” (a televisão e sua programação é adequada para uma boa educação para os jovens e crianças? ((ela vira a página das anotações)) para responder **a esta questão**); por objeto direto: “*qui la construit et quand?*” (quem **a** constrói e quando?)

As anáforas, como destaca Zani (2018), são importantes para uma maior clareza textual e para evitar repetições. No entanto, acreditamos que as repetições podem ser aceitas em falas mais espontâneas, pois, como salientam Dolz e Bueno (2015), ao fazer um quadro comparativo entre o oral e a escrita, a coesão dos textos orais é, justamente, marcada pela repetição (DOLZ; BUENO, 2015, p. 123).

Quanto à coesão, ainda é importante destacar o papel dos gestos na clareza das informações: podemos mencionar, por exemplo: a) os gestos de numeração; b) o apontar para algum aspecto dos slides, cartazes; c) o olhar, ao se direcionar ao público, convidando os colegas a participarem do ato comunicativo ou guiando a parte da fala em que se situa o expositor etc.

O *exposé oral* ainda apresenta variados conectores discursivos que auxiliam na organização da fala, tais como “*d’abord, premièrement, puis, deuxième partie, en conclusion*” (primeiro, primeiramente, em seguida, segunda parte, para concluir”), assim como os que estabelecem ligações entre os aspectos apresentados: “*d’ailleurs, c’est pourquoi, pourtant, mais, et*” (aliás, é por isso, no entanto, mas, e). Observamos que apresentam variadas marcas de oralidade como “*alors, donc*” (assim, então). Há também presença de reformulações, como “*c’est à dire, en d’autres mots*” (isto é, em outras palavras).

Quanto aos mecanismos enunciativos, no que concerne às vozes presentes na exposição oral, podemos destacar:

- a) a voz dos expositores e destinatários que são observáveis pelos dêiticos de pessoa;
- b) vozes explícitas de autores de textos referenciados, de artigos/textos: “*et dans cet article... nous parle d’un thème très polémique... la télé et...*” (e neste artigo... nos fala de um tema muito polêmico... a TV e...).

No que concerne às vozes de autores, embora seja muito comum e importante em apresentações/comunicações orais acadêmicas, para dar legitimidade à pesquisa, acreditamos que, em nosso contexto, ela é menos importante, pois dificilmente os alunos vão referenciar os textos de origem da exposição. Observamos que, nos exemplares encontrados, elas não apareceram, a depender da temática (por exemplo, nas exposições sobre um monumento, um país, uma viagem realizada).

Quanto à modalização, observamos recorrência de modalizações apreciativas, que remetem à apreciação subjetiva positiva ou negativa, como: “*il est un des principaux*” (ele é um dos principais). Observamos também recorrência de modalizações pragmáticas: “*la réflexion que l’on peut se faire après avoir lu ce document...*” (a reflexão que se pode fazer após ter lido este documento...) e lógicas: “*je pense qu’il y a beaucoup de chaînes...*” (eu acho que há muitos canais...).

5 SÍNTESE DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Nesta seção, apresentamos a análise preliminar das produções dos alunos, ilustrando o que os alunos de francês como língua estrangeira realizaram a partir da SD com base no MD que elaboramos.

Na página seguinte, apresentamos uma descrição geral das produções iniciais e finais dos alunos dos três grupos, começando por uma descrição geral.

Passemos para alguns excertos de análise das produções iniciais e finais. No que concerne às capacidades de ação, observamos que os três grupos tiveram um desenvolvimento bastante significativo. No que diz respeito a levar em conta os destinatários, observamos que os alunos já consideravam os colegas de sala na produção inicial, o que foi notado pelos olhares voltado para os colegas e dêiticos de pessoa (vous). No entanto, vimos que os grupos tiveram maior preocupação em se fazer entender na produção final: os destinatários são colegas de turma de LE, em que, em alguns momentos, uma palavra pode comprometer a compreensão do que está sendo dito. Como exemplo, temos o excerto do Grupo 2, em que, ao falar dos pratos típicos do jantar de Natal na França, uma aluna se preocupa em explicar o que vem a ser *Bûche de Noël*:

Excerto da produção final do grupo 2

P4: Le bûche de Noël ... bûche de Noël c’est... c’est ça une pâtisserie que (sic) c’est très traditionnelle ... une pâtisserie avec... au chocolat... aux fruits...⁹

⁹ A Bûche de Noël... a bûche de Noël é... é isso um doce que é muito tradicional... um doce com chocolate... com frutas...

<i>Grupo 1</i>	
<i>Produção inicial</i>	<i>Produção final</i>
<p>Tema: Filme <i>Les intouchables</i> Duração: 6 minutos Os alunos acompanhavam as anotações durante a apresentação, faziam contato com o público e apresentaram de forma mais informal. Apresentavam hesitações e mesclavam momentos de improviso.</p>	<p>Tema: Dupla musical Bigflo et Oli Duração: 15 minutos Realizaram uma apresentação complexa e refletida: oralização de um excerto da música, slides, música, cópia das letras para os colegas, final “surpresa”. Apresentaram hesitações na fala, mas não há momentos de improviso. Um dos alunos aparentava menos confortável em comparação com a produção inicial.</p>

Quadro 2 – Descrição geral das produções iniciais e final do Grupo 1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

<i>Grupo 2</i>	
<i>Produção inicial</i>	<i>Produção final</i>
<p>Tema: Música <i>La vie en rose</i> Duração: 4 minutos Os alunos acompanhavam as anotações durante a apresentação, faziam pouco contato com os interlocutores (fixavam o olhar com mais frequência nas anotações, voltando o olhar para baixo em muitos momentos). Apresentaram uma produção organizada (com falas compartilhadas e momentos com excertos da música).</p>	<p>Tema: Tradição do Natal na França Duração: 10:05 minutos Os alunos acompanhavam as anotações durante a apresentação, tinham uma postura mais aberta em comparação com a produção inicial. Apresentaram uma produção organizada, falas compartilhadas, momentos de fala espontânea, haviam feito slides com imagens para facilitar a compreensão dos colegas, mas que não abriu no dia da apresentação.</p>

Quadro 3 – Descrição geral das produções inicial e final do Grupo 2

Fonte: Elaborado pelas autoras.

<i>Grupo 3</i>	
<i>Produção inicial</i>	<i>Produção final</i>
<p>Tema: A cantora Edith Piaf Duração: 12 minutos Os alunos acompanhavam as anotações durante a apresentação, fazendo uma oralização das anotações, faziam contato com os colegas de sala. A apresentação estava organizada e foi finalizada com uma música da Edith Piaf para que todos cantassem no final.</p>	<p>Tema: Os jardins de Monet Duração: 20 minutos Os alunos realizaram uma apresentação complexa e refletida, com slides, imagens. Apresentavam uma fala tranquila e uma postura aberta. Durante a apresentação, acompanhavam as anotações em alguns momentos e articularam falas espontâneas nos momentos em que apresentavam imagens, demonstrando que pesquisaram e dominavam os conteúdos apresentados.</p>

Quadro 4 – Descrição geral das produções inicial e final do Grupo 3

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Excertos como este foram recorrentes nas produções finais dos alunos; julgamos positiva a ocorrência, pois os alunos refletiram e se preocuparam com uma exposição clara considerando o público.

Quanto ao enunciador, isto é, um especialista no assunto apresentado, e ao objetivo, vimos que nos três grupos houve um desenvolvimento: os alunos se prepararam para apresentar, pensaram nas variadas etapas da apresentação e se mostraram mais claros em comparação com a produção inicial. Além disso, trabalharam a postura, a entonação, os gestos e outros aspectos importantes para o gênero multimodal *exposé oral*. Nesse item, podemos dizer que houve um desenvolvimento importante das capacidades multissemióticas se compararmos as produções iniciais às finais. No entanto, observamos

que, apesar do desenvolvimento significativo do grupo 1, ao comparar as duas produções, a produção final se mostrou pouco clara no que concerne à língua francesa (fonética, erros linguísticos). Acreditamos que este aspecto se liga à complexidade da apresentação que os alunos trouxeram, como evidenciado no *Quadro 3: Descrição geral das produções inicial e final do grupo 1*, com variados suportes e textos de difícil oralização, levando em conta o nível que eles tinham naquele momento. Por isso, achamos que os textos poderiam ter sido simplificados, para maior clareza.

Ainda nos objetivos, vimos que os alunos se serviram de recursos visuais (ainda que não tenha sido uma exigência na produção do gênero), que facilitam a compreensão da exposição em sua organização e auxiliam em sua dinamicidade. Abaixo, temos uma imagem da apresentação do grupo 3 que, diferentemente da produção inicial, em que os alunos se serviram somente do discurso oral e de suas anotações, na produção final trouxe imagens. Podemos dizer, também, que houve um desenvolvimento nos aspectos multimodais, pois houve combinação de várias semioses, ainda que isso não tenha sido exigido. Além disso, os alunos se serviram de falas espontâneas organizadas, que evidenciavam domínio do tema a apresentar.



Figura 1 – Produção final do grupo 3

Fonte: Elaboração nossa.

Ainda no que concerne às falas espontâneas planejadas, no excerto abaixo podemos observar que os alunos tiveram momentos de improviso, na produção inicial, que não apareceram na produção final. Neste excerto, após uma aluna terminar sua fala com muitas hesitações, outro componente do grupo reage, deixando explícito que não houve preparação ou que os alunos não haviam combinado entre eles o que deveria ser dito:

Excerto da produção Inicial do grupo 1

P1: ((il rit)) elle a changé tout (sic)

((la classe rit))

P1 : elle a... elle a (sic) sortie du script

((la classe rit))¹⁰

¹⁰ P1: ((ele ri)) ela modificou tudo ((a sala ri)) P1: ela... ela saiu do script... ((a sala ri)).

Ou ainda, um colega do grupo corrige o outro durante a produção:

Excerto da produção inicial do Grupo 2

P5 : Edith Piaf est connu (sic) beaucoup de personnes comme une chanteuse icon/incomblable

P6 : inoubliable

P5 : inoubliable... pardon... et la musique la vie en rose est devenu Edith Piaf eh :: connue dans tout le monde¹¹

Voltando-nos às capacidades discursivas, mais especificamente o plano global dos conteúdos temáticos, vimos desenvolvimento nos três grupos observados. Acreditamos que os alunos se preocuparam com todas as etapas de a apresentação, com diferenças relativamente ao que foi apresentado no MD, mas de forma coerente e organizada. Essa organização ficou evidente, por exemplo, por indícios não verbais, como os gestos, pois, a cada momento que terminavam a fala, eles sinalizavam com a cabeça para os colegas do grupo para que o outro tomasse a palavra. Nesse aspecto, podemos dizer que houve um grande desenvolvimento dos aspectos multimodais relacionados com as capacidades multissemióticas.

O quadro 6 sintetiza o plano global dos conteúdos temáticos do grupo 1:

<i>Grupo 1</i>	
<i>Produção inicial</i>	<i>Produção final</i>
i) apresentação da temática: “o Filme Intouchables” ii) atores do filme e descrição dos personagens iii) apreciação sobre o filme	i) introdução: Leitura de um excerto da letra de música ii) apresentação do tema do <i>exposé</i> : uma música da banda Bigflo et Oli iii) Comentários gerais sobre a banda iv) Biografia dos cantores v) Escuta da música vi) Discussão/análise da música v) Justificativa da escolha da música e ligação com a aprendizagem de francês iv) conclusão com três palavras escritas no quadro, que estava atrás da tela de projeção retrátil

Quadro 6 – Síntese do plano global dos conteúdos temáticos das produções do Grupo 1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto aos tipos de discurso, os alunos apresentaram discurso interativo e teórico na produção inicial e final. Além disso, em função da temática, eles apresentaram a narração, observável pelas expressões de espaço e tempo e ausência de implicação, em momentos em que eles falavam sobre a biografia. Embora não tenhamos previsto a narração em nosso MD, entendemos que este tipo de discurso está ligado às temáticas escolhidas para os alunos. Sendo assim, narrativas são aceitáveis.

¹¹ P5: Édith Piaf é conhecida por muitas pessoas como uma cantora ines/inesquecível ((fala de forma errada)) P6: inesquecível P5: inesquecível... perdão... e a música La vie em rose tornou Édith Piaf eh:: conhecida em todo o mundo

Voltando-nos às capacidades linguístico-discursivas, percebemos um maior uso dos conectivos, “*dans une première partie, dans la deuxième partie... en conclusion*” (em uma primeira parte, na segunda parte, como conclusão), que também se liga ao desenvolvimento das capacidades discursivas, e que foram pouco presentes ou ausentes na produção inicial.

Excerto da produção do grupo 2

P4 : nous allons parler de la tradition de Noël en France... dans la première partie... je vais expliquer la fête de Noël eh :: et aussi le principaux symboles de Noël ah :: en France... dans un (sic) deuxième partie... P5...il va présenter le côté religieuse (sic) de la fête ih :: en conclusion P5 va presenta (sic) la transformation de la fête de Noel sur la société de consommation ((la classe rit))¹²

Na coesão verbal, vimos que os alunos apresentaram erros nas produções iniciais e finais no que concerne, sobretudo, a verbos irregulares. Na coesão nominal, não houve diferença significativa da produção inicial para a final, pois eles já apresentavam na produção inicial. Ainda assim, a repetição estava presente, sobretudo em momentos de fala espontânea.

Quando observamos os aspectos ligados à pronúncia ou a erros linguísticos, podemos afirmar que não houve grande modificação entre as produções iniciais e finais. Ainda que durante o curso tenhamos tido uma aula destinada somente à fonética e, em outros gêneros, tenhamos trabalhado variados tempos verbais, sabemos que a aprendizagem de uma LE demanda tempo e que, dificilmente, observaríamos diferença substancial nesses aspectos de uma produção para outra.

De qualquer forma, os exemplos acima mostram que o MD elaborado foi adequado para o trabalho com os alunos e que, em suas produções, eles conseguiram aproximar-se dele, apesar das limitações tecnológicas e linguísticas. Na experiência com os alunos da habilitação em Francês os resultados foram semelhantes, porém eles demonstraram mais diferenças em relação à pronúncia e erros linguísticos entre as produções iniciais e finais, além de terem mais familiaridade com recursos tecnológicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos apresentar o MD do *exposé oral* e a análise preliminar das produções textuais dos alunos, buscando verificar se houve o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. O modelo didático apresentado mostrou-se pertinente para o trabalho com os alunos, nos dois contextos. Vimos que os alunos desenvolveram as capacidades de linguagem, sobretudo no que concerne às capacidades de ação e discursivas. Além disso, importa destacar que houve um desenvolvimento específico das

¹² P4: nós vamos falar da tradição de Natal na França... na primeira parte... eu vou explicar a festa de Natal eh:: e os principais símbolos do Natal ah:: na França... na segunda parte... P5... ele vai apresentar o lado religioso da festa ih:: em conclusão... vai apresentar a transformação da festa de Natal sobre a sociedade de consumo ((a sala ri)).

capacidades relacionadas ao gênero multimodal *exposé oral*, já que os alunos conseguiram demonstrar mais cuidado com postura, gestos, entonação, olhares etc. na produção final, em comparação com a produção inicial. Nesse sentido, podemos dizer que nossa SD foi apropriada para o trabalho com o gênero: houve demonstração de terem aprendido aspectos multimodais ali mobilizados. Da mesma forma, podemos dizer que as atividades da SD, aplicadas em um contexto universitário de graduandos em Letras-Francês, foram bastante pertinentes, e, além de contribuir para a perspectiva “speak to learn” (GERE, 2019), importante na graduação, também permitiram o desenvolvimento das capacidades de linguagem e multissemióticas dos alunos, validando o dispositivo didático. É importante destacar ainda que os alunos se tornaram “especialistas” nos temas que escolheram, ou seja, aprenderam sobre as temáticas, ilustrando a perspectiva que chamamos de “speak to learn”, com base no “write to learn” (GERE, 2019).

No que se refere aos erros linguísticos e de fonética, ainda que não possamos afirmar quantitativamente se eles foram mais ou menos frequentes ao comparar as duas produções, podemos dizer que muitos deles persistiram. Rocha (2014), ao estudar o relato de viagem com o intuito de observar o desenvolvimento da liberdade textual na produção escrita em FLE, observou que os alunos que realizaram escolhas mais desafiadoras apresentaram mais erros linguísticos. De forma semelhante, em um estudo anterior em que trabalhamos com o gênero tutorial em vídeo em FLE com alunos adolescentes (SUMIYA, 2017), vimos que o foco de atenção na produção do gênero fica fragmentado, pois se divide em variados pontos da produção. Da mesma forma, ao produzir o texto, os alunos se depararam com muitas coerções do próprio gênero textual, que tem muitas etapas de preparação e variados aspectos a observar. Isso pode ter dificultado aos alunos prestar mais atenção em aspectos linguísticos, inclusive a fonética. Não vemos esse fato como algo negativo, pois, em uma perspectiva vigotskiana (1997), sabemos que é necessário tempo para internalizar novos conhecimentos e capacidades; talvez em um outro momento, ao se depararem com esse gênero novamente ou com um gênero semelhante, eles possam corrigir os erros linguísticos.

Acreditamos que o trabalho com o gênero *exposé oral* foi um importante recurso para a abordagem de temas que os alunos desejam aprender (GERE, 2019), e também para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, dentre as quais as multissemióticas, que, nesse gênero, são fundamentais para a compreensão da temática apresentada.

Por fim, destacamos a importância de refletir sobre gêneros que articulam variadas semioses no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, não em detrimento do ensino da língua, mas pelo reconhecimento de que na atualidade os textos multimodais são muito presentes e é difícil pensar em ensinar a língua sem eles – sobretudo após a pandemia de covid-19, quando se tornaram ainda mais frequentes.

REFERÊNCIAS

- ARTIGUES, M. Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 281-308, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997. 421 p.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa; SUMIYA, Aline Hitomi. Gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira: o *exposé oral* para aprender temáticas. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 163-183, jan./abr. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Machado A. R.; Matencio, M. L. M. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 259 p.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo Sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, [1999] 2012. 353 p.
- CHAVES, M. H. R. *O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente*. 2008. 184 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2001.
- DE PIETRO, J.-F., ERARD, S. ; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat” : de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, [S.l.], n. 39-40, p. 100-129, 1996.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l’ingénierie didactique. *Les cahiers THÉODILE*, [S.l.], n. 3, p. 27-52, jan. 2003.
- DIONISIO, A. P.. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygange Gráfica e Editora, 2005. p. 159-177.
- DOLZ, J. *Seminário 2015. Palestra Prof. Joaquim Dolz*. São Paulo, OLIMPIADALP CENPEC, 2015. 1 vídeo (53 min). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc. Acesso em: 2 jul. 2021.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n.1, p. 237-260, 2016. Acesso em: 2 jul. 2021.
- DOLZ, J. BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 117-138.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. ; DE PIETRO, J-F. ; ZAHND, G. A exposição oral. In : SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, [2004] 2013. p.183-212.
- GERE, A. R. (Org.). *Developing Writers in Higher Education: A Longitudinal Study*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2019. 369 p.
- GOMES-SANTOS, S. N. *A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012. 154 p.
- HALLIDAY, M. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985. 384 p.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. 2. ed. New York: Routledge, 2006. 291 p.
- LACELLE, N.; BOUTIN, J.-F. ; LEBRUN, M. *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@: Outils conceptuels et didactiques*. Québec: Presses de l’Université du Québec, 2017. 316 p.
- LOUSADA, E. G.; SILVA, E. C.; DIAS, A. P. S. O ensino da apresentação oral em francês e sua contribuição para o letramento acadêmico e para o plurilinguismo na ciência. *Linha D’Água* (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 161-188, maio-ago. 2020.
- ROCHA, S. M. *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem*. 2014. 232 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ROJO, R. H. R. *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 215 p.
- SUMIYA, A. H. *O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como Língua estrangeira por adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 274 p.

VOLOSHINOV, V. N. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit, [1929] 1977. 233 p.

VYGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*. Tradução Sève, F. Paris: La Dispute, [1934] 1997.

ZANI, J. B. *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de seqüências didáticas*. 2018. 296 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220112-8721>

Recebido em: 15/07/2021 | Aprovado em: 29/11/2021

O PROCESSO DE REELABORAÇÃO DO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA COLABORATIVA NA PLATAFORMA WIKI

<p>The Re-elaboration Process of Academic Review Genre on Wiki Platform</p>	<p>El proceso de reelaboración del género reseña académica colaborativa en la Plataforma Wiki</p>
---	---

Franciclé Fortaleza Bento*

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),
Curso de Letras, Sobral, CE, Brasil

Júlio Araújo**

Universidade Federal do Ceará (UFC),
Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva apresentar uma sequência didática elaborada para a apreensão e a escrita colaborativa do gênero resenha e seus resultados. O aporte teórico da pesquisa inclui a escrita colaborativa *online* no ensino superior (PHILIPSON, 2008; PEJIC-BACH *et al.*, 2016; ARAÚJO, 2019) e o gênero resenha reelaborado (ARAÚJO *et al.*, 2018). Participaram da pesquisa 17 alunos de um curso de graduação em Letras-Inglês de universidade pública. Na plataforma *wiki* PBworks desenvolveu-se um projeto *wiki* (curso *online*) constituído por módulos, e dois deles foram abordados neste trabalho. Os resultados indicam que os alunos tinham noção sobre resenha, mas sentiram dificuldades na identificação dos movimentos retóricos desse gênero. Ademais, a escrita colaborativa revelou movimentos retóricos denominados flutuantes por transitarem por diferentes etapas do processo de escrita. Neste sentido, conclui-se que a resenha se reelabora em função de seu suporte de produção, possibilitando transformações nesse gênero e novas formas de interação.

Palavras-chave: Reelaboração. Resenha. Sequência didática. Escrita colaborativa. Wiki.

Abstract: This article aims at presenting a didactic sequence developed for apprehension and collaborative writing of the review genre and its results. The theoretical framework of this research includes the online collaborative writing in higher education (PHILIPSON, 2008; PEJIC-BACH *et al.*, 2016; ARAÚJO, 2019) and the re-elaborated review genre (ARAÚJO *et al.*, 2018). Seventeen students majoring in English at a public university participated in this research. We also used, in the investigation, two modules from a module-constituted wiki project (an online course) developed in the PBworks platform. The results indicate that the students had some notion about review genre, however, they had difficulties in identifying rhetorical movements in reviews. In addition, the collaborative writing showed rhetorical movements called floating, because they move through different stages of the writing process. Finally, we conclude that reviews are re-elaborated due to their production support, bringing transformations into this genre and new ways of interaction.

Keywords: Re-elaboration. Review. Didactic sequence. Collaborative writing. Wiki.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8594-0939>. E-mail: franfortaleza@gmail.com.

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN-UFC), Fortaleza-CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7399-3769>. E-mail: araujo@ufc.br.

Resumen: Ese artículo tiene el objetivo de presentar una secuencia didáctica elaborada para aprensión y escrita colaborativa del género reseña y sus resultados. El aporte teórico de la investigación incluye la escrita colaborativa en línea en la enseñanza superior (PHILIPSON, 2008; PEJIC-BACH *et al.*, 2016; ARAÚJO, 2019) y el género reseña reelaborado (ARAÚJO *et al.*, 2018). Participaron de la investigación 17 alumnos de una facultad de Letras-inglés de universidad pública. En la plataforma *wiki* PBworks, se desarrolló un proyecto *wiki* (curso en línea) constituido por módulos, y dos de ellos fueron enfocados en ese trabajo. Los resultados indican que los alumnos tenían noción sobre reseña, pero tuvieron dificultades en la identificación de los movimientos retóricos de ese género. Además, la escrita colaborativa reveló movimientos retóricos llamados flotantes, por pasaren por diferentes etapas del proceso de escrita. Por lo tanto, se concluye que la reseña se reelabora en función de su soporte de producción, posibilitando transformaciones en ese género y nuevas formas de interacción.

Palabras clave: Reelaboración. Reseña. Secuencia didáctica. Escrita colaborativa. Wiki.

1 INTRODUÇÃO

A escrita como prática social e situada leva em conta o período e o contexto onde ocorre, assim como a comunidade discursiva onde a mensagem circula. Por meio das tecnologias digitais, essa prática discursiva considera, além desses elementos, o suporte digital para a escrita, o que pode influir no modo de escrever, nos meios de interação e na constituição do gênero discursivo. Neste sentido, a escrita *online* pode ser individual ou colaborativa; a interação pode se dar por meio de recursos que viabilizam a interação, como comentários e compartilhamento, permitindo que o texto escrito seja refletido pelos leitores e levado para lugares além da tela em que está. Em função disso, gêneros discursivos podem ser reelaborados, tendo em vista as diversas semioses que permeiam a produção e o consumo deles em ambiente digital, o que viabiliza modificações.

De modo mais específico, a escrita acadêmica realizada na universidade tem dado passos na empreitada colaborativa, atraindo a atenção de muitos estudiosos (DIMOKE, 2009; KESSLER, 2009; ELOLA; OSKOZ, 2010; TARDY, 2010; SANTOS, 2011; PAPADIMA-SOPHOCLEOUS; YEROU, 2013; AYDIN; YILDIZ, 2014; KING, 2015; PETERLIN; BOTSHON, 2015). Considerando que a resenha é um dos gêneros comumente requeridos na universidade, diversas pesquisas têm sido feitas sobre os movimentos retóricos que constituem este gênero em meio impresso (MOTTA-ROTH, 1995; ARAÚJO, 1996; BIASI-RODRIGUES, 1998; BEZERRA, 2001; 2002) e em meio digital, onde esse gênero está em processo de reelaboração (ARAÚJO *et al.*, 2018). Entretanto, os movimentos retóricos de gêneros discursivos escritos colaborativamente em plataformas digitais ainda merecem ser investigados.

Considerando isso, neste artigo trazemos alguns dos resultados da execução de um projeto *wiki* (curso *online*, extensão de uma disciplina de graduação em Letras-Inglês) para a escrita de resenhas acadêmicas em contexto digital colaborativo. O objetivo deste trabalho, portanto, é apresentar a sequência didática projetada, refletindo sobre as dinâmicas da escrita colaborativa. Os objetivos específicos incluem: avaliar como se deu a apreensão¹ do gênero resenha pelos estudantes; refletir sobre os movimentos retóricos da escrita deste tipo de resenha e explicitar a constituição do gênero resenha acadêmica colaborativa advindo desta experiência.

¹ A apreensão foi medida com base nas respostas dos participantes no módulo 1 da experiência.

A sequência didática criada teve como suporte tecnológico uma plataforma de escrita colaborativa denominada *Pbworks*. Nela, uma proposta de apreensão do gênero resenha intitulada *Developing your Academic Writing* se deu e envolveu três módulos: 1) *Knowing the genre*, módulo que pretendeu apresentar o gênero resenha, refletir sobre o gênero e exercitar a identificação de seus movimentos retóricos; 2) *Writing the genre*, módulo de escrita colaborativa de resenhas; e 3) *Evaluating the collaborative writing experience*, módulo de avaliação da experiência de escrita colaborativa. Para o presente artigo, apresentamos um recorte, na medida em que abordamos aspectos dos dois primeiros módulos, não sendo o último módulo analisado neste texto. Durante nosso processo de pesquisa, 17 estudantes de graduação em Letras-Inglês realizaram quatro atividades de escrita colaborativa em língua inglesa, o que gerou 19 resenhas, sobre as quais discorreremos mais adiante.

A distribuição retórica das informações deste artigo está organizada, além desta introdução, em mais cinco seções: na segunda, a escrita colaborativa é abordada, seguida pelo gênero resenha e a reelaboração de gêneros, que constituem a terceira seção. Na quarta, a metodologia da pesquisa é descrita, seguida pela discussão dos dados, que é a quinta seção. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

2 ESCRITA COLABORATIVA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR

Em contextos educacionais, o trabalho com a plataforma *wiki*² é desenvolvido por meio de projetos, adotando-se a nomenclatura projeto wiki (WEST; WEST, 2009)³. O potencial dessa plataforma é notável, pois, como afirmam Lankshear e Knobel (2011, p. 158):

[...] as wikis têm um grande potencial educacional ao promover colaboração online e off-line entre educadores e estudantes nas/através das salas de aulas e instituições, assim como disseminar a pesquisa e os recursos práticos de forma acessível. As wikis possuem um potencial considerável enquanto mídia de desenvolvimento profissional de educadores, ferramentas, repositórios de recursos e espaços de interesses compartilhados.⁴ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 158)

² A wiki é uma plataforma fácil e simples que cria, modifica e edita hipertextos colaborativos; grava e cataloga as edições realizadas; propicia a discussão e resolução de questões de conteúdo; possibilita a mixagem de todas as mídias digitais (a palavra, a imagem, o som, a animação etc) e permite a criação de *links* internos, os quais levam a páginas dentro da própria plataforma e *links* externos, que levam a outros *sites*. (WEI *et al.*, 2005; DUECK *et al.*, 2006; FISCHER *et al.*, 2006; BERINSTEIN, 2007; CUNNINGHAM, 2008; LIMA, 2008; XXX, 2011)

³ A teoria Sociointeracionista é a base da proposta de projetos de escrita colaborativa desenvolvida por West e West (2009). Nessa teoria, o significado é construído por meio da aprendizagem ativa, da interação social e da construção do conhecimento.

⁴ [...] wikis have great potential within education for promoting online and offline collaboration among educators and students within and across classrooms and institutions, as well as for disseminating research and practical resources in accessible ways. Wikis likewise have considerable potential as a professional development medium for educators, as tools, resource hosts, and shared interest spaces.

A wiki se configura como uma aliada das práticas educacionais, uma vez que as diversas possibilidades de compartilhamento inerentes à plataforma, assim como a acessibilidade do meio virtual colaboram para isto. As plataformas wiki mais conhecidas são a MediaWiki, que suporta a enciclopédia online Wikipédia, a Wikihow, a Wikispaces, a PBworks⁵, que foi utilizada na criação do projeto wiki para nossa pesquisa, e a Google Docs, da Google. Para Bento (2016, p. 905), “Essas plataformas permitem a criação de páginas gratuitamente, com acesso público ou reservado a um grupo de participantes. Podem se configurar como uma extensão da sala de aula [...]”. Observando esse último aspecto, o de lugar de práticas de letramento auxiliar, as plataformas PBworks e Google Docs têm se destacado em pesquisas desenvolvidas no Brasil (BENTO, 2011; SOUSA, 2011; ACRI, 2013; MURADAS, 2013; ARANDA, 2015; OLIVEIRA, 2015; ARAÚJO; BEZERRA, 2018; BENTO; ARAÚJO, 2021).

Mais especificamente na educação superior, a plataforma wiki vem sendo utilizada como um AVA de apoio, um suporte para as práticas presenciais. Pejic-Bach et al. (2016) acreditam que as wikis têm benefícios pedagógicos significantes, a saber, a construção do conhecimento, a resolução progressiva de problemas, a explicação de ideias diversas e contraditórias, a deliberação crítica para evitar julgamentos prematuros e a análise complexa e detalhada do trabalho do outro. Esses autores listam alguns usos educacionais de wikis na educação superior: o desenvolvimento de pesquisas; a inclusão de resumos de obras para colaborar com a bibliografia da disciplina; a publicação, edição e inserção de comentários em caso de cursos à distância; a criação de uma base de conhecimentos na qual professores e alunos trocam reflexões e ideias para melhorar a qualidade do ensino; o mapeamento de conceitos que podem ser usados para gerar ideias e promover a autoria de um tópico; a facilitação de apresentações e a avaliação do curso.

Dando continuidade aos benefícios da wiki na educação superior, Philipson (2008, p. 23) considera-a “[...] apropriada para aulas de licenciatura, nas quais os futuros professores praticam a organização de um currículo e tornam-se familiares com estratégias de apresentação e revisão”.⁶ Hadjerrouit (2014) acrescenta que os aspectos sociais, interativos e dinâmicos da plataforma propiciam uma aprendizagem ao longo da vida aos estudantes que percebem a natureza rápida das mudanças do conhecimento. Pejic-Bach et al. (2016) acreditam que a wiki propicia o estabelecimento de ambientes de aprendizagem sociointeracionista, nos quais os alunos têm a chance de colaborar, criar juntos e interagir, com o intuito de melhorar o que produziram. Aplicações da web semântica⁷ de alto nível são associadas às wikis, segundo esses autores.

⁵ Para criar um *wikispace* (*site*, AVA) na plataforma *PBworks* basta ter um *email* e seguir as instruções presentes no manual. Para acessar a plataforma, basta seguir a URL <http://www.pbworks.com/>.

⁶ [...] suitable for education classes, in which future teachers practice curriculum organization and become conversant with strategies for communal presentation and review.

⁷ Segundo Eis (2017, n. p.), “[...] a web semântica se configura como uma evolução da web atual [...]”, uma vez que integra informações para que façam sentido. Rojo e Barbosa (2015) afirmam que a web 3.0, por meio de um processo de aprendizagem contínua viabilizado pela etiquetagem, antecipa as preferências, necessidades e interesses dos usuários, de modo que conteúdos e mercadorias sejam oferecidos em tempo real. Os efeitos desse tipo de inteligência já se fazem presentes em sites e redes sociais.

Benefícios da combinação de abordagens de escrita na educação superior são apontados por Araújo (2019):

A experiência tem mostrado que ao utilizar uma pedagogia que combina o ensino de Inglês para propósitos específicos (EAP), a escrita processual colaborativa como uma ferramenta digital para o ensino de gêneros é um desafio e ao mesmo tempo uma tarefa árdua e exaustiva para o professor que tem de acompanhar os aprendizes pelas diversas etapas, mas é também muito produtiva e motivadora para os alunos que veem seu progresso na construção dos textos ao longo do curso. (ARAÚJO, 2019, p. 337).

O trabalho com a escrita como processo beneficia alunos, como destaca Araújo (2019), embora exija mais do professor em termos de acompanhamento das etapas do processo de escrita. Vale ressaltar que a wiki possibilita ver a produção dos textos e a eventual progressão na habilidade de escrita, assim como praticar a correção entre pares.

A plataforma pode facilitar o trabalho colaborativo, entretanto alguns fatores podem atrapalhar sua aplicação, de acordo com Hadjerrouit (2014). Em primeiro lugar, a falta de familiaridade e de experiência do usuário com a wiki, uma vez que esta exige uma retórica dialógica, colaborativa, ensaística, associativa, em contraposição a uma retórica monológica. Em segundo lugar, a contribuição limitada do usuário, quando este tende a apenas colocar conteúdos nas páginas da wiki, sem realmente desenvolver a colaboração. Neste sentido, há uma preocupação maior em adicionar informações do que revisar as contribuições dos outros participantes. Em terceiro lugar, a relutância em usar a wiki, editar o trabalho dos pares ou reescrever suas próprias contribuições. Por fim, o não desenvolvimento do trabalho em progresso indica falta de engajamento e motivação, muitas vezes atrelado ao medo da exposição e das críticas dos outros participantes da tarefa colaborativa.

3 RECONFIGURANDO O GÊNERO RESENHA

As comunidades discursivas acadêmicas estão imersas em diversas culturas disciplinares em que práticas discursivas distintas ocorrem. Os membros dessas comunidades, para que produzam discursos e textos palpáveis, precisam ter habilidades específicas, ou seja, letramentos acadêmicos situados em seu campo disciplinar. McConachie (2010, p. 16) afirma que o letramento disciplinar “[...] envolve o uso da leitura, razão, investigação, fala e escrita requeridos para aprender e formar conhecimento de conteúdo complexo apropriado para uma disciplina particular.”⁸ Desta feita, esse entendimento sobre letramento estabelece uma relação entre letramento e conteúdo: o conteúdo avança por meio do entendimento do letramento e o letramento avança em função do entendimento do conteúdo.

⁸ [...] involves the use of reading, reasoning, investigating, speaking, and writing required to learn and form complex content knowledge appropriate to a particular discipline.

A escrita de resenha acadêmica é uma prática de letramento acadêmico e, de modo mais específico, está no âmbito dos letramentos disciplinares⁹. Sobre este gênero, Hyland (2004, p. 43) afirma que a resenha “[...] todavia desempenha um importante papel ao apoiar ambas a fabricação do conhecimento e a coesão social das comunidades disciplinares”.¹⁰ Nesse sentido, contribuem para a divulgação e avaliação da pesquisa, propiciando um fórum no qual os pesquisadores definem suas visões e beneficiam novos autores a ganhar crédito acadêmico e perfil de publicação, assim como escritores já consolidados a ter uma plataforma retórica.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), o ato de resenhar um livro envolve quatro movimentos retóricos: 1) apresentar; 2) descrever; 3) avaliar e 4) (não) recomendar o livro. De forma geral, essa é a ordem das ações retóricas, que podem variar em extensão, levando em consideração o quê e quanto o resenhador deseja enfatizar em sua análise do livro, ou em frequência, tendo como base as características da obra ou o estilo do resenhador.

A frequência dos supracitados movimentos retóricos, frequente na prática de escrita acadêmica de resenhas, permitiu que estudiosos chegassem a uma descrição esquemática para o gênero. Cabe ressaltar que tanto a noção de movimentos retóricos quanto esse modelo advêm dos estudos de Swales (1984, 1990)¹¹.

A descrição esquemática das estratégias retóricas do gênero resenha, presente no quadro 1, prevê cada um desses quatro movimentos retóricos – apresentar, descrever, avaliar e recomendar. Segundo Motta-Roth (1995), no primeiro movimento – apresentar o livro –, o resenhador fornece informações básicas sobre o livro: se é obra de um único autor ou obra organizada e se o livro possui tópicos variados ou um único tópico, por exemplo. Este movimento apresenta cinco passos que informam sobre o tópico central da obra, o público-alvo, o autor, generalizações sobre o assunto e a inserção da obra em seu campo disciplinar. O segundo movimento – descrever o livro –, de acordo com a autora, é um dos mais longos. Por sua vez, engloba descrição detalhada da organização do livro (partes, capítulos, seções etc.), os assuntos tratados em cada capítulo e que tipo de informação adicional (imagens, gráficos, tabelas, anexos etc.) está incluída na obra. O terceiro movimento – avaliar partes do livro –, também considerado longo, compreende a avaliação, a crítica propriamente dita. Neste movimento, o resenhador se concentra em

⁹ Kiili, Mäkinen e Coiro (2013) preveem cinco domínios dos letramentos para a constituição dos letramentos acadêmicos: os letramentos disciplinares, os letramentos digitais, os letramentos colaborativos, os letramentos argumentativos e os letramentos inovadores. Segundo Shanahan e Shanahan (2008) o letramento disciplinar se refere ao letramento avançado em um determinado conteúdo. Nesse sentido, ao passo que os alunos progredem de nível escolar, a instrução sobre a leitura e a escrita deve se tornar cada vez mais disciplinar.

¹⁰ [...] it nevertheless plays an important role in supporting both the manufacture of knowledge and the social cohesiveness of disciplinary communities.

¹¹ Swales (1984) investigou a seção introdução de artigos acadêmicos em áreas disciplinares distintas e percebeu regularidades que caracterizam essa seção. Com base nos dados, o autor criou o modelo CARS (*Create a Research Space*) composto de três partes argumentativas chamadas “movimentos” (*moves*) e tendo como base uma metáfora ecológica. Reformulado em 1990, o modelo se apresenta da seguinte maneira: movimento 1 (estabelecendo o território da pesquisa); movimento 2 (estabelecendo o nicho da pesquisa) e movimento 3 (ocupando o nicho). No Brasil, muitos autores já reformularam o modelo, dentre eles, Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Biasi-Rodrigues (1998).

características específicas e, com base nelas, tece comentários positivos ou negativos, utiliza estratégias de intensificação ou atenuação da força ilocucionária das afirmações nos textos acadêmicos (*hedging*) e elogio e crítica. O quarto movimento – (não) recomendar o livro –, geralmente situado no último movimento do texto, apresenta o ponto de vista do resenhador sobre a obra, recomendando-a com ou sem ressalvas ou desqualificando-a. O quadro 1 apresenta a descrição esquemática aqui descrita:

1 APRESENTAR O LIVRO	
Passo 1 – informar o tópico geral do livro	e/ou
Passo 2 – definir o público-alvo	e/ou
Passo 3 – dar referências sobre o autor	e/ou
Passo 4 – fazer generalizações	e/ou
2 DESCREVER O LIVRO	
Passo 6 – dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 7 – estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 8 – citar material extratextual	
3 AVALIAR PARTES DO LIVRO	
Passo 9 – realçar pontos específicos	
4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO	
Passo 10A – desqualificar/recomendar o livro	ou
Passo 10B – recomendar o livro apesar das falhas indicadas	

Quadro 1 – Descrição esquemática das estratégias retóricas do gênero resenha

Fonte: Motta-Roth (1995, p. 143).

Cabe destacar que o modelo proposto por Motta-Roth (1995) se deu a partir da análise de resenhas produzidas em meio impresso, logo, julgamos relevante considerar se, em meio virtual, o mesmo padrão composicional seria encontrado. Nesse sentido, Araújo (2016) acredita que os usos dados aos gêneros discursivos permitem que estes se transformem entre si, gerando, inclusive, novos gêneros, processo chamado **reelaboração de gêneros**. Desse modo, o autor considera que os gêneros que se ocupam da organização das práticas discursivas nas redes sociais apontam para um movimento de reelaboração criadora, que transita num *continuum* entre a standardização e a emergência, em que o protagonismo do sujeito pode ser compreendido entre graus de maior ou menor intervenção. Ademais, Araújo (2016) afirma que os espaços virtuais permitem relativa liberdade de criação, o que dá a seus usuários a possibilidade de experimentarem variadas técnicas de produção de textos híbridos por meio de atividades de recortar/copiar e colar, por exemplo. Logo, essa relativa liberdade de criação está associada ao processo de reelaboração criadora e inovadora de gêneros discursivos nas redes sociais.

Portanto, as resenhas publicadas em redes sociais, como *Skoob*¹² e *Goodreads*¹³, cujos objetivos são os de resenhar obras, vêm ganhando cada vez mais espaço. Assim, Araújo *et al.* (2018) analisam o gênero resenha na rede social *Skoob*, considerando as estratégias de distribuição de informações nas resenhas publicadas na referida rede social, onde se ambienta a comunidade discursiva desses resenhadores (ARAÚJO; SOUSA; CAVALCANTI, 2020). Os resultados do estudo indicaram que muitos dos movimentos retóricos e subfunções próprios do gênero se mantiveram, mas novas unidades retóricas apareceram. Portanto, o ato de resenhar no *Skoob* difere daquele do meio impresso, gerando necessidades enunciativas da reelaboração da organização retórica dessas resenhas em redes sociais digitais. É possível dizer que a resenha, nesse espaço, é reelaborada, como afirmam Araújo *et al.* (2018, p. 116-117):

[...] a reelaboração de determinado gênero pode ocorrer devido a vários fatores, a exemplo de quando há mudança no suporte de texto, pois cada um desses suportes exige novas formas de textualização. Por isso, muito se alteram os elementos socialmente estabilizados a respeito da resenha quando nos deparamos com esse gênero veiculado num ambiente virtual [...].

A reflexão acerca das resenhas produzidas na plataforma *wiki* se faz necessária, uma vez que elas podem ter seus movimentos retóricos alterados em função do espaço e das possibilidades oferecidas pela própria plataforma, o que inclui fazer comentários, adicionar imagens e *links*, entre outros recursos. Assim, a verificação da reelaboração do gênero resenha se relaciona ao mapeamento dos movimentos retóricos de resenhas produzidas nessas condições e das possibilidades de colaboração propiciadas pela *wiki*.

4 METODOLOGIA

Em nosso estudo, investimos em verificar como se deu a apreensão do gênero resenha em contextos de escrita colaborativa. Desse modo, evidenciamos os resultados do mapeamento dos movimentos retóricos de 19 resenhas produzidas colaborativamente e refletimos sobre a constituição do gênero resenha colaborativa.

Nossa pesquisa está situada no âmbito do Laboratório de Letramentos e Escrita Acadêmica (Projeto LEA) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mas ela foi desenvolvida no ano de 2018 com 17 alunos da graduação em Letras-Ingês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada em Sobral-CE, parceira do projeto LEA. A sequência didática se deu no ambiente *PBworks*, plataforma de escrita colaborativa. Nela, foi criado um projeto *wiki* intitulado *Developing your Academic Writing*, que previu a escrita de quatro resenhas colaborativas. O projeto foi constituído por 3 módulos, mas, como antecipamos, neste trabalho apresentamos os resultados dos dois primeiros.

¹² Para acessar a rede social *Skoob*, basta clicar na seguinte URL: <https://www.skoob.com.br/>.

¹³ A rede social *Goodreads* foi uma das fontes de resenhas para a constituição da atividade de movimentos retóricos presentes no Módulo 1 do projeto *wiki*. Par acessar a referida rede social, basta seguir a seguinte URL: <https://www.goodreads.com/>.

O módulo 1 incluiu a apreensão do gênero resenha e deu-se por meio de duas atividades realizadas na *wiki*. Segue a figura 1 com uma das atividades.



Figura 1 – Atividade de identificação de movimentos retóricos de resenhas

Fonte: Bento (2019).

A primeira foi uma atividade diagnóstica que pretendia conceituar o gênero resenha e, em seguida, conhecer a familiaridade dos participantes com o gênero e suas preferências sobre livros e tópicos linguísticos. A segunda foi uma atividade de identificação de movimentos retóricos (MR) de resenhas de obras linguísticas e literárias escritas por especialistas (Figura 1). A identificação dos MR se deu com base em Motta-Roth (1995), utilizando um quadro adaptado por Nodoushan e Montazeran (2012) em inglês.

Após a leitura sobre a teoria acerca dos movimentos retóricos de resenhas acadêmicas, os alunos acessaram a página na *wiki* referente a seu grupo para fazer a atividade de identificação de movimentos retóricos de duas resenhas. O direcionamento da atividade incluiu a leitura das resenhas e a identificação de seus movimentos retóricos, como pode ser visto na figura 1. Para isso, o aluno deveria escolher uma cor para identificar cada passo (baseado no quadro da página de teoria), o que poderia ser feito ao tornar a página do projeto *wiki* editável (botão *edit*). A figura 2 mostra o modo **editar** da página:

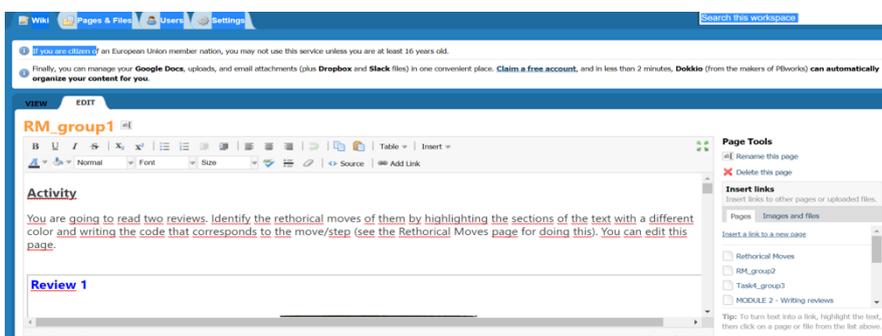


Figura 2 – Modo editar em página da wiki

Fonte: Bento (2019).

No módulo 2, que trata da escrita de resenhas, os participantes foram instruídos sobre a escrita de resenhas de livro/conto, de artigo acadêmico e redirecionados às páginas onde trabalharam em grupos a escrita do gênero. Eles foram colocados sob duas situações distintas: a primeira, em que escreveram a partir de um artigo e texto literário selecionados por nós; e a segunda, na qual puderam escolher seus textos (livro ou conto de sua escolha e artigo científico a partir de *links* que levam a periódicos disponibilizados na página) para a escrita e configuração do ambiente com imagens que se relacionassem a suas produções escritas. Ao todo, cada grupo deveria escrever 4 resenhas: duas de livro ou conto e duas de artigo acadêmico. Cada grupo escreveu em sua página própria, podendo visitar as páginas dos outros colegas (grupos) para realizar comentários.

No recorte feito para este artigo consideramos apenas os dados gerados na primeira parte da pesquisa, ou seja, entre os meses de março a maio de 2018. Os dados foram gerados de forma assíncrona, seguindo as datas previstas para o cronograma de atividades realizadas na plataforma *wiki*.

A amostra dos resultados aqui apresentados se ateuve à abordagem qualitativa, uma vez que excertos das falas foram escolhidos, o quadro com os movimentos retóricos apresentado e considerações acerca da constituição do gênero resenha colaborativa tecidas. Ademais, a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UVA, parecer 2.578.325. Cabe, então, mostrar os resultados da análise nas seções que se seguem.

5 A APREENSÃO DO GÊNERO RESENHA COLABORATIVA

Como mencionado na seção Metodologia, o módulo 1 tratou da apreensão do gênero resenha colaborativa. A pergunta 1 procurou saber se os participantes já haviam lido ou escrito uma resenha e todos responderam que sim. Os *sites Goodreads* e *Skoob* e videorresenhas no *YouTube* foram fontes citadas para a leitura de resenhas. A leitura de resenhas inclui livros, filmes e séries de TV. Seguem alguns excertos para exemplificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca da resenha:

(A4) - Sim, eu fiz os dois. Eu gosto de ler resenhas no goodreads e skoob, que são sites onde eu posso encontrar muitas perspectivas diferentes sobre livros. Entretanto, na maioria das vezes, vejo resenhas no YouTube ao invés de lê-las. Eu também escrevo resenhas sobre os livros que li e envio-as para meu amigo, logo as resenhas que escrevo são mais informais.

(A16) – Sim, eu já fiz ambos. Eu gosto de ler resenhas em alguns blogs no Skoob, que é um tipo de rede social para leitores onde podemos dar nossa opinião sobre os livros que vocês leram e ver outras perspectivas sobre livros que você quer ler ou comprar. Eles são muito úteis pra mim. Entretanto, tenho que confessar que eu prefiro assistir vídeo resenhas no *YouTube* do que lê-las.

Nessas falas, nota-se que as alunas preferem assistir a videorresenhas a lê-las. Hoje, as videorresenhas na Internet assumem uma posição de destaque, pois os hábitos dos usuários as colocaram neste patamar.

Sobre a escrita do gênero resenha, esta se deu, em sua maioria, como parte da produção acadêmica solicitada na universidade. Neste sentido, os alunos mencionaram que haviam escrito resenhas no semestre anterior ao período de realização da pesquisa aqui referida, uma em formato impresso e outra em formato audiovisual, na qual produziram uma videorresenha colaborativa.

(A3) – Sim. Eu li um número significativo de resenhas. A maioria delas eram sobre livros e filmes. Geralmente eu escrevo resenhas breves sobre livros do meu interesse. Uma vez eu escrevi uma resenha sobre um filme como tarefa acadêmica.

(A6) – Sim eu fiz ambos. Semestre passado eu fiz uma resenha sobre o filme “Doutor Estranho” e também li algumas resenhas de livros e filmes para as aulas de Língua Inglesa V. Eu aprendi muitas coisas novas.

(A18) – Sim. Às vezes eu leio resenhas sobre livros na Internet e semestre passado eu escrevi uma resenha de livro.

Percebe-se que não apenas a tarefa acadêmica é motivo para a escrita de resenhas, e que isto se dá também por vontade própria, quando A3 afirma que “[...] geralmente eu escrevo resenhas breves sobre livros de meu interesse [...]”. Entretanto, esta foi uma resposta isolada, uma vez que os outros alunos mencionaram ter escrito apenas como tarefa acadêmica.

A pergunta 2 procurava saber sobre as preferências dos participantes acerca dos seguintes aspectos: tipo de livro favorito (se ficção ou não ficção) e gênero (ficção científica, drama, romance, aventura, autoajuda, mistério, terror). Nesse momento de interação, dezoito¹⁴ participantes participaram. A partir de suas respostas foi possível perceber que a maioria (11 alunos) prefere ler ficção:

(A4) Eu na maior parte leio livros que envolvem ficção científica, aventura, fantasia, mistério, romance e drama. Eu gosto porque me leva para um universo totalmente diferente e mostra uma diferente perspectiva do mundo. Criaturas mágicas, universos paralelos, guerras intergalácticas dentre outros são coisas que prendem a minha atenção. É fascinante pensar o que poderíamos fazer se o mundo fosse diferente, como “e se eu tivesse super poderes?” ou “e se nós pudessemos receber uma carta de Hogwarts?”

(A6) Meu tipo favorito de livro é ficção, aqueles cheios de aventura e mistério. Por exemplo Crônicas de Nárnia, Harry Potter, As Aventuras de Sherlock Holmes, O Senhor dos Anéis etc.

Na primeira resposta, a aluna demonstra ter uma significativa preferência por ficção, e justifica seu fascínio por pensar num mundo diferente, no qual as pessoas teriam superpoderes. Na segunda resposta, a aluna menciona alguns títulos de obras fictícias para justificar sua escolha.

¹⁴ A pesquisa iniciou com 18 alunos, número inicial de matriculados na disciplina. Entretanto, um aluno realizou trancamento da disciplina ainda na fase inicial da pesquisa, que continuou com 17 alunos.

Outros alunos afirmaram não ter um tipo favorito de livro (4 alunos), mas, a partir de suas respostas, tendem a gostar mais de ficção que de não ficção:

(A14) Eu na verdade não tenho um tipo de livro favorito. Eu gosto de todo livro que me faz sentir algo, que prende minha atenção com detalhes bem desenvolvidos na história e que me coloca no mundo dos personagens e me faz aprender com eles. Dependendo da história, eu geralmente me sinto assim quando leio romances clássicos, fantasia, aventura, histórias góticas, comédia e outros.

(A15) Eu não tenho um tipo favorito de livro. Eu gosto de ler ambos livros de ficção e não-ficção, mas eu prefiro livros de não-ficção porque eu me identifico mais com o real. Uma boa parte dos filmes que eu assisto não são de ficção, o que prova o que eu disse. Livros de não ficção geralmente me trazem uma reflexão, logo eu tenho uma preferência por não ficção.

Entre os participantes, um aluno afirmou preferir não ficção, e outros dois apreciam todos os tipos de livros:

(A9) Bem, eu não gosto muito de ler livros, mas às vezes eu gosto de ler um pouco de livros de não ficção na internet.

(A8) Eu gosto de todos os gêneros contanto que o livro seja bom. Eu amo boas aventuras como Harry Potter e bons romances como orgulho e preconceito. então eu não tenho um gênero específico, depende do momento, por exemplo, eu amo Sherlock Holmes, mas se minha mente está agitada ou ansiosa eu nunca lerei este tipo de livro.

(A18) Na verdade eu não sei que tipo de livro eu gosto. mas eu leio todos os tipos de gêneros. Talvez em poucos anos eu descobrirei qual é o meu gênero favorito.

É explícito o pouco gosto pela leitura de A9, assim como sua preferência por ler na tela. A8, por sua vez, afirma gostar de todos os tipos de livros, mas cita apenas livros de ficção. No que se refere a A18, esta não consegue definir o livro de que mais gosta e espera conhecer seus gêneros favoritos em breve.

Com base na pergunta 3, pretendeu-se conhecer quais assuntos de Linguística os alunos gostariam de ler. As opções foram Fonética e Fonologia, Aquisição da Linguagem, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Análise do Discurso, Aprendizagem de Segunda Língua, Linguagem e Tecnologia e Formação Docente. De acordo com o *ranking* formulado pelos próprios participantes da pesquisa, Fonética e Fonologia é o aspecto mais votado. Coincidentemente, as duas áreas menos votadas são aquelas em que não há disciplinas referentes a elas no curso de Letras Inglês da UVA, a saber, Análise do Discurso e Semântica.

A partir dessas respostas, é possível perceber que os alunos já possuíam noção sobre o gênero resenha. Eles já teriam certo letramento disciplinar que, segundo McConachie (2010), implica conhecimento de conteúdo complexo adequado para uma disciplina particular. Assim, a resenha não foi uma novidade entre os colaboradores da pesquisa, pois eles já têm algum *know-how* que aponta para usos feitos do gênero, tais como: leitura de resenhas impressas, na tela ou por visualização em formato audiovisual (videorresenhas), bem como a escrita em formato impresso. Sendo assim, a real novidade seria sua escrita em plataforma digital colaborativa, o que se daria por meio de uma experiência de letramentos acadêmicos.

É possível perceber que todas as resenhas realizaram o movimento 1, embora alguns passos tenham sido contemplados em menor escala. O movimento 2 só se apresentou com passos definidos, de acordo com a proposta de Motta-Roth, em duas situações: M2S1 e M2S2 com poucas ocorrências. A maioria dos resenhistas optou por resumir a obra ao invés de dar uma visão geral da organização do livro e estabelecer o tópico de cada capítulo. Sobre os movimentos, o 3 foi bastante executado, já o movimento 4 só apresentou o passo de recomendar obras.

Cabe destacar que estes foram os movimentos marcados no texto enquanto produto. Além desses, o movimento de **citar trechos da obra** foi fortemente evidenciado na R3G3 e em menor escala em outras (R1G1, R1G2, R1G4, R2G1, R2G2, R2G3, R2G5, R2G6, R3G2, R3G4, R3G5, R4G2, R4G5, R4G6), assim como o de **referenciar através de links** que, no caso, levavam ao texto base (R1G1, R1G2, R2G1, R3G1, R3G2, R3G5, R3G6, R4G2, R4G5 e R4G6). O uso de *links* poderia ter sido ampliado, no entanto nenhum grupo fez uso diferente desse recurso, o que geraria, inclusive, outros movimentos retóricos para páginas fora da *wiki*. Uma ocorrência na R2G5 de uma reflexão sobre a experiência ocorreu, mas, por ser um caso isolado, não foi considerado.

Por esse gênero ter sido produzido em contexto colaborativo *online*, o processo de escrita foi investigado. Segundo Araújo *et al.* (2018), a reelaboração de um gênero pode ocorrer em função de sua produção em um novo suporte. Desse modo, a depender das condições oferecidas por determinada ferramenta, diferentes possibilidades de reelaboração poderão ocorrer. Na *wiki*, por exemplo, é possível adicionar imagens, vídeos, *links* e colaborar por meio de comentários, recursos estes que contribuem para a reelaboração do gênero resenha acadêmica no contexto de escrita colaborativa.

Desta feita, foram percebidas ações recorrentes durante a produção dos textos, evidenciadas, sobretudo, por meio da seção comentários, que consideramos uma extensão do texto nesta experiência. Ademais, essas ações, que incluem *negociar sobre a escrita, decidir sobre a escrita, prometer colaboração, informar sobre a colaboração, incentivar à colaboração, apreciar a resenha*, assim como *refletir sobre o texto base*, ocorreram em diferentes fases do processo de escrita, ou seja, nas fases de pré-escritura, escritura e pós-escritura. Ainda que essas ações não tivessem ocorrido, o próprio registro de edição de páginas da *wiki* verifica quem colaborou, mas só no nível do texto produzido, a partir das versões geradas para a criação de textos.

Essas ações se configuram como movimentos retóricos, parte do processo de construção de textos a várias mãos. Pela natureza fluida que possuem – pois, se existirem, indicam evidentes letramentos colaborativos¹⁵, mas, se não estiverem marcados, revelam aspectos ocultos desses letramentos (ANDRADE; LIMA; ARAÚJO 2020) –, consideramos os movimentos retóricos em contexto colaborativo *online* como flutuantes. Assim, os movimentos retóricos flutuantes (MRF) encontrados quando da experiência de escrita colaborativa de resenhas e realizados na extensão do texto (seção comentários) foram evidenciados em três momentos distintos do processo de escrita. O quadro 3 apresenta essa descrição.

¹⁵ Para Kiili, Mäkinen e Coiro (2013), os letramentos colaborativos se referem às práticas de letramentos nas quais duas ou mais pessoas se engajam na leitura e escrita coletiva.

Na etapa de pré-escritura, a negociação sobre qual texto resenhar (MRF1), por exemplo, levou a decisões conjuntas (MRF2). Nessa etapa, alguns participantes prometeram colaborar com a escrita (MRF3), garantindo o engajamento para a tarefa. Os asteriscos no quadro indicam que determinado movimento retórico foi encontrado em outra etapa da produção de textos, caso em que “prometer colaboração” se encaixa, presente também na fase de escritura. Assim, esses movimentos, especificamente, possuem um caráter mais fluido ainda, ao passo que transitam livremente pelas etapas de produção de textos.

ETAPA DA ESCRITA	MOVIMENTO RETÓRICO FLUTUANTE	
Pré-escritura	MRF1	Negociar sobre a escrita colaborativa.
	MRF2	Decidir sobre a escrita colaborativa.
	MRF3	Prometer colaboração.*
Escritura	MRF3	Prometer colaboração.*
	MRF4	Informar sobre a colaboração.*
	MRF5	Incentivar à colaboração.*
Pós-escritura	MRF4	Informar sobre a colaboração.*
	MRF5	Incentivar à colaboração.*
	MRF6	Apreciar a resenha.

Quadro 3 – Relação entre etapas da escrita e movimentos retóricos flutuantes em resenhas colaborativas

Fonte: Bento (2019).

Na etapa de escrita em si ou escritura, promessas de colaboração foram feitas (MRF3), assim como informes sobre a colaboração realizada (MRF4) e incentivos à colaboração (MRF5). Esses dois últimos movimentos também se repetem na fase de pós-escritura. Por fim, a escrita continua na etapa de pós-escritura, uma vez que o processo de incentivo à colaboração (MRF5) e de informes sobre esta (MRF4) continua, como se o texto ainda não tivesse chegado a seu produto final. Além disso, os colaboradores tecem comentários sobre a resenha produzida (MRF6), alguns assumindo papel de audiência, delimitando sua voz no processo de escrita colaborativa nesse momento e espaço. Como tarefa acadêmica, este é o momento no qual os estudantes ainda refletem sobre o conteúdo do texto base, avaliando se este vem a contribuir para sua formação e criando uma atmosfera colaborativa prevista por Pejich-Bach *et al.* (2016).

À vista disso, os movimentos retóricos flutuantes se aliam aos movimentos retóricos marcados no texto enquanto produto e, juntos, constituem as estratégias retóricas de resenhas acadêmicas produzidas em contexto digital colaborativo. No quadro 4, mais adiante, apresentamos essas estratégias.

No movimento 1 - apresentar a obra -, é possível perceber dois MRF, presentes na extensão do texto, que indicam planejamento sobre a escrita: negociar sobre a escrita colaborativa (MRF1) e decidir sobre ela (MRF2). No entanto, outros modos de planejamento próprios da pré-escritura podem se dar, não utilizando a *wiki*, por exemplo, por meio do aplicativo Whatsapp. O MRF3 se refere ao comprometimento com a colaboração, uma vez que há promessa de participação, engajamento para a escrita, o que

pode tranquilizar o grupo. Marcados no próprio texto, os passos do movimento 1 previstos por Motta-Roth (1995) se repetem, relacionados a informar o tópico geral da obra, definir os leitores em potencial, informar sobre o autor, fazer generalizações sobre o tópico e inserir a obra na área. Ademais, os MRF4 e MRF5 se evidenciam ao longo de toda a produção textual. Desse modo, a posição dos referidos movimentos após os passos marcados no próprio texto é apenas a título de ilustração, uma vez que podem ocorrer entre os passos, de forma aleatória, flutuante.

1 APRESENTAR A OBRA	
MRF1 – Negociar sobre a escrita colaborativa	e/ou
MRF2 – Decidir sobre a escrita colaborativa	e/ou
MRF3 – Prometer colaboração	e/ou
PASSO 1 – Informar o tópico geral da obra	e/ou
PASSO 2 – Definir os leitores em potencial	e/ou
PASSO 3 – Informar sobre o autor	e/ou
PASSO 4 – Fazer generalizações sobre o tópico	e/ou
PASSO 5 – Inserir a obra na área	e/ou
MRF4 – Informar sobre a colaboração	e/ou
MRF5 – Incentivar à colaboração	
2 SUMARIAR A OBRA	
MRF3 – Prometer colaboração	e/ou
PASSO 6a – Resumir o conteúdo da obra	ou
PASSO 6b – Dar uma visão geral sobre a organização da obra	e/ou
PASSO 7 – Apresentar o tópico de cada capítulo/seção	e/ou
MRF4 – Informar sobre a colaboração	e/ou
MRF5 – Incentivar à colaboração	
3 AVALIAR PARTES DA OBRA	
MRF3 – Prometer colaboração	e/ou
PASSO 8 – Destacar partes específicas da obra	e/ou
PASSO 9 – Citar trechos da obra	e/ou
MRF4 – Incentivar à colaboração	e/ou
MRF5 – Informar sobre a colaboração	
4 FAZER UMA AVALIAÇÃO FINAL DA OBRA	
MRF3 – Prometer colaboração	e/ou
PASSO 10 – Recomendar a obra	e/ou
PASSO 11 – Referenciar através de <i>links</i>	e/ou
MRF4 – Informar sobre a colaboração	e/ou
MRF5 – Incentivar à colaboração	e/ou
MRF6 – Apreciar a resenha produzida	

Quadro 4 – Descrição esquemática das estratégias retóricas em resenhas acadêmicas colaborativas

Fonte: Bento (2019).

Sobre o movimento 2 – sumariar a obra –, os mesmos MRF encontrados no movimento 1 ocorrem. Em relação ao passo 6a, houve uma tendência a resumos sobre as histórias nas obras literárias ou sobre os conteúdos dos artigos de linguística. Estes foram feitos sem indicar a divisão geral da obra e delimitação com indicação do capítulo ou seção. Esse é o motivo pelo qual esse passo vem seguido da palavra **ou**, pois, ou se faz

assim, ou do modo previsto em Motta-Roth (1995), presente em menor escala nas resenhas analisadas. Assim, os passos 6b e 7 indicam outro modo de descrever a obra, menos recorrente na amostra observada.

No que concerne ao movimento 3 – avaliar partes da obra –, MRF3, MRF4 e MRF5 podem estar presentes, como parte da construção do texto. O passo 8 se refere ao destaque a partes específicas da obra e avaliação destas, entretanto houve uma pequena tendência a colocar trechos em forma de citação direta, entre aspas, nas resenhas. Assim, o passo 9 indica citar trechos da obra que podem ser relevantes para a análise.

No que tange ao movimento 4, os MRF3, MRF4 e MRF5 se repetem, uma vez que podem ocorrer durante toda as etapas de escritura. O passo 10 recomenda a obra; curiosamente, nenhum colaborador emitiu parecer desfavorável para nenhuma das obras resenhadas. O passo 11 se refere à referenciação do texto base por meio da inserção de *links*. Essa é uma característica forte do gênero reelaborado, que permite outras formas de textualização (ARAÚJO, 2016; ARAÚJO *et al.*, 2018). Muito recorrente, a apreciação da resenha (MRF6) pode se dar na pós-escritura do texto, momento em que os participantes falam sobre a qualidade dos textos produzidos, sobre o impacto da história, dos conteúdos aprendidos. Além disso, o movimento de recomendar a obra é reforçado nesse momento, garantido maior força e validação.

Desse modo, a organização retórica de resenhas acadêmicas colaborativas prevê a orquestração de dois tipos de movimentos: aqueles marcados no próprio texto e aqueles marcados na extensão do texto. Juntos, esses movimentos indicam o possível caminho para a construção de um gênero reelaborado. Assim, o propósito comunicativo de resenhas colaborativas não se reduz à apreciação de uma obra nos limites do texto, mas a uma discussão contínua e profícua sobre o ato de resenhar e seus desdobramentos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o objetivo de apresentar a sequência didática de uma proposta de escrita colaborativa do gênero resenha, o que incluiu avaliar como se deu a apreensão do gênero resenha; refletir sobre os movimentos retóricos da escrita deste gênero construído na *wiki* e explicitar a constituição da resenha acadêmica colaborativa advinda desta experiência.

Primeiro, em se tratando da apreensão do gênero, os alunos já tinham uma noção básica sobre a escrita de resenhas em meio impresso e da produção de videorresenhas, o que foi evidenciado por suas falas. No entanto, a apreensão da teoria sobre os movimentos retóricos do gênero foi um desafio, tendo em vista que a leitura de resenhas acadêmicas com vocabulário denso não foi fácil.

Segundo, os movimentos retóricos deste gênero evidenciam o engajamento nas fases de pré-escritura, escritura e pós-escritura. Desta feita, há a presença de movimentos retóricos flutuantes que podem transitar por essas fases e se aliam aos movimentos retóricos marcados no próprio texto, constituindo as estratégias retóricas de resenhas acadêmicas produzidas a várias mãos em um contexto digital de produção.

Terceiro, as resenhas produzidas na *wiki* se configuram como um gênero reelaborado em função do suporte onde a produção se deu. As próprias especificidades da plataforma com o registro das edições feitas e a possibilidade de inserção de comentários promovem uma atmosfera de construção coletiva, “barulho” para a construção do conhecimento e novas possibilidades de textualização. Contudo, dados mais amplos devem ser considerados a fim de que a hipótese da reelaboração do gênero resenha em ambientes digitais seja melhor investigada.

Por fim, plataformas de escrita colaborativa podem se configurar como um espaço para a prática da escrita, incentivando o aprimoramento de letramentos digitais críticos. Assim, tarefas escolares seja na Educação Básica ou no Ensino Superior devem oferecer novas práticas de letramentos acadêmicos que, de fato, contribuam para o ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- ACRI, M. C. *Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual*. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- ANDRADE, F. R. S.; LIMA, J. G.; ARAÚJO, J. Relações de poder na aprendizagem dos letramentos acadêmicos. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 18., 2018, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2018, p. 1-6.
- ARANDA, J. A. B. *A ferramenta wiki no ensino de língua inglesa: uma proposta de atividade*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2015.
- ARAÚJO, A. D. Ensino de gênero acadêmico em LE em uma abordagem colaborativa mediado por computador. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros do texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 323-339.
- ARAÚJO, A. D. *Lexical sinalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. 1996. 274f. Tese (Doutorado em Inglês e Literatura Correspondente) – Programa de Pós-graduação em Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- ARAÚJO, J. *et al.* O ato de resenhar no skoob. *Letras em Revista*, Teresina, v. 9, n. 1, jan./jun., p. 107-118, 2018.
- ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: LEFFA, V.; ARAÚJO, J. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-64.
- ARAÚJO, J.; BEZERRA, E. L. C. Relato de experiência de ensino da escrita acadêmica. In: TAMANINI, P. A. (Org.). *Proposituras: ensino e saberes sob um enfoque interdisciplinar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 11-26.
- ARAÚJO, J.; SOUSA, M. M. N.; CAVALCANTI, J. M. Comunidades discursivas e redes sociais: os resenhadores do skoob. *Revista Intercâmbio*, v. XLV, p. 28-51, 2020.
- AYDIN, Z.; YILDIZ, S. Using wikis to promote collaborative efl writing. *Language Learning and Technology*, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 160-180, 2014.
- BENTO, F. F. *A escrita colaborativa no ambiente wiki: uma experiência de ensino/aprendizagem de língua inglesa*. 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BENTO, F. F. A ferramenta wiki na escrita de gêneros acadêmicos em língua inglesa. In: CARVALHO, A. M.; SILVA, M. B. (Org.). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LITERATURA, LINGUÍSTICA E ENSINO, 2., 2016, Mossoró. *Anais...* Mossoró, RN: Edições UERN, 2016, p. 902-908.
- BENTO, F. F. *Escrita acadêmica em contexto colaborativo online: a prática da resenha em ambiente wiki*. 2019. 391f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BENTO, Franciclé Fortaleza; ARAÚJO, Júlio. O processo de reelaboração do gênero resenha acadêmica colaborativa na plataforma Wiki. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 185-204, jan./abr. 2022.

- BENTO, F. F.; ARAÚJO, J. A interação na construção da resenha colaborativa. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo*. São Paulo: Pontes, 2021. p. 191-215.
- BERNSTEIN, P. Where's wiki??? In: KRESH, D (Org.). *The whole digital library handbook*. Library Association, 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=FTGFBdalTV0C&pg=PA241&dq=wiki&lr=&cd=8#v=onepage&q=wiki&f=false>
- BEZERRA, B. G. *A distribuição de informações em resenhas acadêmicas*. 2001. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.
- BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- CUNNINGHAM, W. What was a wiki, and why do I care? A short and usable history of wikis. In: CUMMINGS, R.; BARTON, M. (Org.). *Wiki writing*. Digital Culture Books, 2008. p.1-16.
- DIMOCKE, S. *Using a poetry wiki: how can the media support pre-service teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age*, 2009. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869396.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- DUECK, G. *et al. Wiki: web collaboration*. New York: Springer, 2006.
- EIS, D. *Introdução à web semântica: a inteligência da informação*. São Paulo: Editora Casa do Código, 2017.
- ELOLA, I.; OSKOZ, A. Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 51-71, 2010.
- FISCHER, J. *et al.* Ideas and improvements for semantic wikis. In: SURE, Y.; DOMINGUES, J. (Org.). *The semantic web: research and applications*. Berlin: Springer, 2006. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=8EKvMMQbB28C&pg=PA650&dq=wiki&lr=&cd=14#v=onepage&q=wiki&f=false> Acesso em: 21 abr. 2010.
- HADJERROUIT, S. Wiki as a collaborative writing tool in teacher education: evaluation and suggestions for effective use. *Computers in Human Behavior*, [s.l.], n. 32, p. 301-312, 2014.
- HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Michigan: Michigan University Press, 2004.
- KESSLER, G. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning and Technology*, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 79-95, 2009.
- KIILI, C.; MÄKINEN, M.; COIRO, J. Rethinking Academic Literacies Designing Multifaceted Academic Literacy Experiences for Preservice Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, [s.l.], v. 57, n. 3, p. 223-232. 2013.
- KING, B. W. Wikipedia writing as praxis: computer-mediated socialization of second-language writers. *Language Learning and Technology*, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 106-123, 2015.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- LIMA, C. *Produzindo coletivamente na web – a tecnologia wiki*. São Paulo: Biblioteca 24x7, 2008.
- MACCONACHIE, S. Disciplinary literacy: a principle-based framework. In: MACCONACHIE, S.; PETROSKY, A. (Org.). *Content matters: a disciplinary literacy approach to improving student learning*. São Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics*. 1995. 256f. Tese (Doutorado em Letras-Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

- MURADAS, P. M. *A escrita em inglês do gênero “biodata” por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio*. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- NODOUSHAN, M.; MONTAZERAN, H. The book review genre: A structural move analysis. *International Journal of Language Studies*, [s.l.], n. 6. p. 1-30, 2012.
- OLIVEIRA, A. S. *Práticas de análise linguística com o auxílio de aplicativos do google: a virtualização do eu-autobiografia na era digital*. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, S.; YEROU, C. *Using wikis in an english for specific academic purposes (ESAP) context: university students’ perceptions and reflections*. 2013. Disponível em: ktisis.cut.ac.cy/bitstream/10488/.../Using_Wikis.pdf. Acesso em: 7 abr. 2016.
- PEJIC-BACH et al. Barriers and incentives for the utilization of web 3.0: case study of using wikis in croatia. In: WANKEL, C.; STACHOWICZ-STANUSCH, A. (Org.). *Emerging web 3.0/semantic web applications in higher education: growing personalization and wilder interconnections in learning*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=sgYoDwAAQBAJ&pg=PA14&dq=wikis+in+higher+education&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjVt8fL9dzjAhXII7kGHeSbDhkQ6AEIKDAA#v=onepage&q=wikis%20in%20higher%20education&f=false> Acesso em: 29 jul. 2019.
- PETERLIN, A. P.; BOTSHON, L. What does the digital student want? cross-cultural collaboration and wikis in academic literacy. *Elope*, [s.l.], v. 12, 2015. Disponível em: <http://revije.ff.uni-lj.si/elope/article/view/4154/5252>. Acesso em: 7 abr. 2016.
- PHILIPSON, M. Wikis in the classroom: a taxonomy, In: CUMMINGS, R. E.; BARTON, M. (Org.). *Wiki writing: collaborative learning in the college classroom*. Michigan: Digital Culture Books, 2008, p. 19-43.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, V. A. R. A. *Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso*. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, [s.l.], v. 78, n.1, p. 40-59, 2008.
- SOUSA, J. H. X. *Tecnologia e ensino de redação: uma experiência de ensino de uso do google docs com professores e alunos de uma escola pública de Ibiapina-CE*. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: WILLIAMS, R.; SWALES, J; KIRKMAN, J. (Org.). *Common ground: shared interests in ESP and communication studies*. ELT Documents 117. British Council by Pergamon Press, 1984.
- TARDY, C. M. Writing for the world: wikipedia as an introduction to academic writing. *English Teaching Forum*, [s.l.], v. 48, n. 1, p. 12–27, 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914884.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.
- WEI, C. et al. Wikis for supporting distributed collaborative writing. *Proceedings of the Society for Technical Communication 52nd Annual Conference*. Seattle, Way, p. 204-209, 2005.
- WEST, J.; WEST, M. *Using wikis for online collaboration: the power of the read-write web*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

BENTO, Franciclé Fortaleza; ARAÚJO, Júlio. O processo de reelaboração do gênero resenha acadêmica colaborativa na plataforma Wiki. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 185-204, jan./abr. 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220113-5221>

Recebido em: 26/05/2021 | Aprovado em: 23/11/2021

O CONCEITO DE AUTORIA E A REDAÇÃO DO ENEM: UMA COMPREENSÃO PARA A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO ESCOLAR

The Concept of Authorship and the Enem's
Essays: A Comprehension for the
Didacticization of the School Genre

Concepto de autoría y la redación de ENEM:
una comprensión para convertir
el género escolar en didáctico

Victor Flávio Sampaio Calabria *

Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE), Fortaleza, CE, Brasil

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de suscitar discussões sobre os conceitos de autor/autoria, posicionamento e estilo em teorias linguístico-discursivas, relativamente àqueles que subjazem às competências avaliativas da Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, Brasil). Para tanto, foi feito o levantamento do estado da arte sobre os termos supracitados e uma articulação teórica com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os resultados levam ao entendimento de que uma articulação teórica da noção de autoria de textos escolares defendida na Análise do Discurso, que vê o sujeito como aquele que age através da linguagem, pode ser reportada à noção de autor e posicionamento enunciativo assumida pelo ISD. O estudo e a didatização dessas noções são fulcrais para o reconhecimento do aluno como sujeito-autor, responsável por seu agir na/pela linguagem.

Palavras-chave: Redação Enem. ISD. Autoria. Estilo.

Abstract: This article aims to discuss the concepts of author/authorship, positioning and style in linguistic and discursive theories with regard to those who submit to the evaluative competence of the *Exame Nacional do Ensino Médio's* Essay Test. For this purpose, we did a state of the art concerning the aforementioned terms, and a theoretical articulation with the Sociodiscursive Interactionism (SDI). The results indicate that a theoretical articulation of authorship in educational essays mobilized in Discourse Analysis, which conceives the subject as the one who acts through language, may be referred to the notion of author and enunciative position assumed by SDI. The study and teaching of these notions are central to the student's self-recognition as a subject-author, who is responsible for acting in/through language.

Keywords: Enem's essay. SDI. Authorship. Style.

Resumen: Ese trabajo tiene el objetivo de suscitar discusiones sobre los conceptos de autor/autoría, posicionamiento y estilo en teorías lingüístico-discursivas, relativamente con aquellos que subyacen las competencias evaluativas de la *Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM, Brasil). Para ello, fue realizada una encuesta del estado del arte sobre los términos ya citados y una articulación teórica con el Interacionismo Socio-discursivo (ISD). Los resultados llevan al entendimiento de que una articulación teórica de la noción de autoría de textos escolares defendida en el Análisis del Discurso, que mira el sujeto como aquel que actúa a través del lenguaje, puede ser reportada a la noción de autor y

* Doutor em Linguística. Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4815-651X>. E-mail: v.calabrialetras@gmail.com.

** Doutora em Educação. Professora titular do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6731-5440>. E-mail: eulaliaufc@gmail.com.

posicionamiento enunciativo asumida por el ISD. El estudio y el convertir em didáticas esas nociones son centrales para el reconocimiento del alumno como sujeto-autor, responsable por su actuación en/por el lenguaje.

Palabras clave: *Redação Enem*. ISD. Autoría. Estilo.

1 INTRODUÇÃO

A Redação do Enem se tornou, cada vez mais, um gênero textual bastante conhecido em nossa sociedade, dado o prestígio que adquiriu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que, desde sua primeira edição, no ano de 1998, apresenta, dentre as provas, aquela de redação, cuja avaliação está sujeita à Matriz de Referência para Redação, conforme Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002). Defendemos tal produção como gênero textual, conforme apontado acima, assumindo a mesma perspectiva desenvolvida em Oliveira (2016). Assim sendo, muitos são os pesquisadores que se dedicaram a analisá-la, discuti-la e problematizá-la.

Sob esse viés, o trabalho com produção textual em sala de aula se torna, muitas vezes, centralizado em torno desse gênero textual escolar, conforme defendemos, bem como em torno de textos de tipo predominantemente argumentativo. Assim, muitos textos bem avaliados em ocasião do certame Enem passam a se tornar modelo de textos a serem “(re) produzidos” pelos alunos, tornando-se modelo de ensino por parte dos professores e alcançando, assim, novos destinatários para os textos, que passam a circular, quando não nas Cartilhas do Participante, publicadas a cada edição, nos veículos midiáticos, como a *Internet* (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, questionamo-nos sobre o aspecto da autoria, evidenciado, particularmente, nos documentos que norteiam a Matriz Avaliativa da Redação do Enem (BRASIL, 2002), bem como nos teóricos pressupostos nesses documentos que orientam a escrita do texto no referido certame. Tal questionamento nos mobiliza a convocar uma discussão em torno da singularidade do sujeito, no que respeita a seu assujeitamento e/ou liberdade no decorrer do processo de escrita. Além disso, compreendemos, à luz do ISD, que por meio das marcas linguístico-discursivas das vozes e das modalizações é possível flagrar nos textos marcas dessa individualidade ou singularidade do sujeito enquanto agente produtor – sujeito-autor –, entendendo-as como subsídios teóricos que possam respaldar análises *a posteriori*, o que não pretendemos, especificamente, nesta contribuição.

Com esse entendimento, nosso objetivo é apresentar uma revisão teórica em torno dos termos autor/autoria, e seus possíveis correlatos no campo linguístico e discursivo, visto considerarmos, como Possenti (2002), que a autoria é uma marca discursiva, e, em seguida, compreendermos a noção de autoria com a qual o Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002) trabalha, a fim de avaliar o quesito “autoria” nos textos produzidos pelos candidatos. Para esse levantamento bibliográfico, trazemos para a discussão alguns estudiosos que trataram, diretamente ou não, o conceito de autoria, tais como Bakhtin (2003), Foucault ([1969] 1997), Ducrot (1987), Orlandi (1988), Possenti (2002), Maingueneau (2010) e Bronckart (2012) – este, especialmente, a partir dos mecanismos enunciativos.

Após esse levantamento, nos concentramos no conceito de autoria trazido por Possenti (2002), que se alinha com aquilo que é exigido dos alunos conforme a Matriz de Referência da Redação do Enem, de acordo com o que expõe Mata (2017).

Defendemos uma articulação do conceito de autoria em Possenti (2002) com os mecanismos enunciativos explanados por Bronckart (2012), notadamente as vozes e as modalizações, entendidas como elementos linguístico-discursivos responsáveis pelo posicionamento enunciativo, bem como pela coerência pragmática do texto. Assim, advogamos que o trabalho de ensino, voltado para tais categorias pertencentes aos mecanismos enunciativos, pode desenvolver nos alunos as capacidades necessárias para agir por meio da linguagem, imprimindo marcas de autoria nos textos por eles produzidos.

Este trabalho se organiza particularmente em três momentos: 1) levantamento do conceito de autor/autoria e termos correlatos, a partir das teorias linguísticas e discursivas no âmbito da Análise do Discurso de linha francesa (AD); 2) a noção de autor como agente da ação de linguagem que se concretiza em um texto empírico, amparado no ISD e articulado com a proposta de Possenti (2002) e, por fim; 3) algumas considerações pertinentes aos estudos em torno da autoria no âmbito do ISD e para o desenvolvimento de capacidades languageiras dos alunos, a fim de que imprimam em seus textos, configurando autoria, posicionamento e estilo individual.

2 A QUESTÃO DA AUTORIA: INCURSÃO NAS TEORIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Nossa preocupação com a autoria e, conseqüentemente, com a noção teórica de autor, está situada numa perspectiva de ensino e de aprendizagem no que tange aos textos escolares, produzidos pelos alunos em contexto específico e em prática de linguagem social, também específica. Nesse sentido, nossas reflexões também já foram trazidas à luz por pesquisadores que, como nós, questionaram-se sobre a instauração da autoria em textos de natureza institucional como o são aqueles produzidos no âmbito escolar e, especialmente, no contexto avaliativo do Enem (POSSENTI, 2002; BAPTISTA, 2005; MATA, 2017).

Nesse sentido, apontamos aqui que os termos autor/autoria são correlatos (um implica o outro) e passamos, então, a um estudo desse conceito, desde Foucault ([1969] 1997) até os autores mais recentes, que o tratam no âmbito dos textos escolares.

Para Foucault ([1969] 1997), a noção de autor/autoria está estreitamente ligada a ideia de produção de muitos textos, que comporiam uma obra, ou ainda “fundadores de uma discursividade”. Nos termos do referido autor, tais fundadores de discursividade, para além das obras que escreveram, produziram, ainda, a possibilidade e a regra de formação de outros textos, o que possibilitaria a produção indefinida de discursos, constituindo-se, então, como fundadores de certa discursividade. Para além dessa noção de autor, Foucault ([1969] 1997) nos reporta a noção de “função autor”, considerando que tal função não está presente em todo e qualquer texto, ou seja, não se manifesta em todo discurso. Com isso, o autor entende dizer que, para que haja a “função autor”, tais discursos devem estar submetidos a condições de existência, circulação e recepção desses

discursos dentro da sociedade na qual se inserem. Por outro lado, no caso de autor de livros, por exemplo, Foucault ([1969] 1997) aponta quatro características: 1) a “função autor” está relacionada à ideia de propriedade ou de apropriação dos textos produzidos; 2) não é universal e constante em todos os discursos; 3) autoria não é espontânea, mas é resultado de uma operação complexa; e 4) a “função autor” está relacionada à pluralidade de egos (eus).

Não intentamos, aqui, aprofundar cada uma dessas características da “função autor”, no entanto, concordamos com Baptista (2005) quando a pesquisadora sintetiza que a “função autor” em Foucault está articulada ao sistema jurídico e institucional que determina o universo dos discursos, para tanto, não é exercida de modo único e igual em todas as civilizações. Continua a pesquisadora: não se define por atribuir, de modo espontâneo, um discurso a seu produtor, mas é resultado de uma série de operações complexas. Por fim, Baptista (2005) recorda que a “função autor” para Foucault não se refere a um indivíduo real, mas se relaciona a diversas posições ocupadas por diferentes indivíduos.

Bakhtin (2003), ao tratar do autor e da personagem na atividade estética, aponta duas entidades: o *autor-pessoa* e o *autor-criador*. Para o filósofo da linguagem, são duas instâncias que se diferenciam a partir de um ponto de vista axiológico, mas que se complementam no processo criativo; assim, tanto *autor-criador* como *autor-pessoa* são entidades que competem para a ação criativa; no entanto, o *autor-pessoa*, em certo momento, deixa de fazer parte do objeto criado. Bakhtin (2003) ainda diz que o autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este todo é “transgrediente” a cada elemento particular dela.

Nesses termos, a noção de autor para Bakhtin, na referida obra, está ainda muito relacionada aos aspectos estéticos da criação literária e se relaciona, intrinsecamente, com a função autor reportada por Foucault ([1969] 1997), o que é importante para nossa compreensão, mas que não dá conta do conceito de autor/autoria que relacionamos aos alunos na condição de sujeitos-autores de seus textos.

Tais questões suscitam inúmeras discussões no âmbito da Linguística e, nesse tocante, Ducrot (1987) – em sua Teoria Polifônica da Enunciação – faz uma distinção entre *sujeito falante*, *locutor* e *enunciador*. Em tal diferenciação, é nítida a diferença entre sujeito falante e os demais, no entanto, tal distinção não fica tão clara ao pensarmos no locutor e no enunciador. O sujeito falante é a pessoa física, o ser empírico - humano, existente, histórico. *Locutor* e *enunciador* são seres abstratos e pertencentes à cena discursiva, criados a partir daquilo que se deseja enunciar. Nesse sentido, aproxima-se bastante da ideia trazida por Bronckart (2012) sobre as noções de *narrador*, *expositor* e *textualizador*, que retomaremos adiante. O *locutor* é um ser próprio do discurso, a quem é dada a responsabilidade do que é enunciado. O *enunciador*, por sua vez, é um ser do discurso que é responsável pelo ponto de vista assumido por determinado personagem. Assim sendo, esclarece Maingueneau (1998), o *locutor* se responsabiliza pelas palavras – o dito (a materialização do discurso), enquanto ao enunciador compete a responsabilização sobre os pontos de vista assumidos pelos personagens postos em cena.

De outro modo, Orlandi (1988) esclarece que temos as seguintes funções enunciativas do sujeito: 1) a de *locutor* – aquela por meio da qual se representa como “eu”

no discurso, e 2) *enunciador*, que é(são) a(s) perspectiva(s) que esse “eu” constrói. A esses dois, Orlandi (1988) propõe acrescentar a função discursiva *autor*, compreendendo-a na ordem estabelecida: *locutor*, *enunciador* e *autor*. Assim sendo, acrescenta-se: 3) *autor* – é a função que o “eu” assume enquanto produtor de linguagem.

Conforme a estudiosa, é nesta última que o sujeito falante está mais contagiado pelo contato com o social e suas coerções. Como tal, ele está, diretamente, mais distanciado do sujeito, sendo a instância de autor aquela em que seria maior o apagamento do sujeito, visto que, como pontua Orlandi (1988, p. 78), exige-se do autor: “coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, ‘unidade’, ‘não contradição’, ‘progressão’ e ‘duração’ do seu discurso.” Esses fatores apontados por Orlandi nos permitem refletir de modo ainda mais contundente sobre as exigências acerca da produção da Redação do Enem e, com isso, podemos entender, mais ou menos, como pensar a autoria a partir desse tipo de texto, muito embora muitas discussões ainda se façam necessárias. Ressalte-se, ainda, o que adverte Orlandi (1988, p. 79): que “não basta ‘falar’ para ser autor; falando ele é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor.”

Dito isto, questiona-se: o que é preciso para ser autor? E, a partir desse questionamento, Orlandi (1988) esclarece que é com base na compreensão do processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Isso se dá por meio da inserção do sujeito na cultura, ou seja, sua posição em seu contexto histórico-social, é passar de sujeito-enunciador para sujeito-autor. Ser sujeito-autor é, no entanto, assumir responsabilidade por aquilo que diz, é posicionar-se, reconhecendo-se como sujeito-parte do todo social, político e histórico em que está imerso.

Ao tratar da instituição escolar e de sua relação com a formação de alunos autores, Orlandi (1988) esclarece que, para que se permita a passagem de enunciadores para autores no processo de ensino, o aprendiz deve ser levado a desenvolver práticas que lhe permitam ter controle sobre os mecanismos com os quais lida ao escrever, que são de duas ordens: 1) mecanismos do domínio do processo discursivo, em que ele se constitui como autor; 2) mecanismos do domínio dos processos textuais, em que ele marca sua prática de autor.

Dando continuidade a essas discussões, Maingueneau (2010) advoga que a noção de autor é indissociável da noção de texto: não há texto sem autor. Nesse entendimento, o estudioso aponta três dimensões da noção de autor: 1) *autor-responsável* – considerada a mais evidente e a da instância do estatuto historicamente variável que responde por um texto; 2) *autor-ator* – aquele cujo ofício é produzir textos e cujo termo concorre com outros, tais como: escritor, artista, intelectual etc, e, por fim: 3) *autor-auctor* – enquanto correlato de uma obra, o que aponta para um número restrito de indivíduos que atinge esse estatuto de “auctor”. Dessas instâncias apresentadas por Maingueneau (2010), aquela que mais se aproxima da noção de autor/autoria a que recorreremos é a primeira, a de *autor-responsável*.

Nesse sentido, compete trazer à discussão Possenti (2002), que compreende que a noção de autoria desenvolvida por Foucault ([1969] 1997) não se coaduna com aquela de

autoria em textos escolares, foco de nossa discussão. Assim sendo, Possenti (2002) defende a necessidade de introduzir no campo de estudos uma nova noção de autoria, e defende que as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso e não do texto ou da gramática. Com isso, defende que alguém se torna autor quando assume, conscientemente ou não, duas atitudes, que correspondem, igualmente, a certas categorias discursivas, quais sejam: 1) dar voz a outros enunciadores; e 2) manter distância em relação ao próprio texto. Entendemos que tal definição de autor – como aquele que toma atitude diante da língua para agir por meio do texto – está totalmente relacionada à noção das vozes e das modalizações apontadas por Bronckart (2012), o que sugere certo alinhamento teórico, metodológico e, sobretudo, didático no que tange ao ensino de produção textual na perspectiva interacionista.

Ao trazer a discussão sobre autoria para o contexto escolar e considerando os postulados de Possenti (2002), Baptista (2005) indaga sobre a natureza da produção textual no contexto escolar e de sua dependência ou relação com as tendências aludidas, as quais, segundo a pesquisadora, pode voltar-se para duas direções, a da imitação ou da originalidade. Baptista (2005) entende que, ao considerá-la imitação, isso implicaria um dado modelo de produção textual que se pautaria pela obediência a certos padrões linguísticos e formais. Por outro lado, considerá-la como original implica defender a primazia da criação entusiasta, da originalidade libertadora, o que apontaria para o produto de um sujeito criativo.

Sob esse viés, Baptista (2005), interessada em compreender a autoria nos textos escolares, propõe a noção de singularidade no lugar de originalidade, compreendendo que o aluno, enquanto autor e produtor de seu texto, se coloca numa situação, ao mesmo tempo, repressora, de assujeitamento, e numa situação criadora, no que compete à criatividade. Tal noção não inviabiliza a ideia trazida por Bronckart (2012), de que o autor “é aquele que está na origem” e “aquele que é responsável”, no entanto, na condição de autor empírico, como agente da ação da linguagem e através do qual procede todo texto, oral ou escrito, conforme a noção de *autor-responsável*, trazida por Maingueneau (2010), guardadas as devidas proporções.

Decerto, Baptista (2005) compreende que os textos escolares não se dirigem para a imitação, visto que, assim, não comportariam autoria, e tampouco se deve focar na originalidade, como possessão criativa e criadora, como um escritor proficiente e dono de uma discursividade, nos termos de Foucault. Nesse sentido, a pesquisadora nos faz olhar para a noção de singularidade, entendida como o modo de o sujeito se singularizar, deixar marcas de individuação. Baptista (2005) relembra que esse olhar sobre a singularidade do sujeito parte da premissa de que a produção textual escolar é um espaço da ação, da intervenção do sujeito e, por assim ser compreendido, um terreno para a observação da instauração da autoria. Assim, o sujeito não é nem imitador, nem original, mas singular.

Essa noção de autor/autoria e de sujeito singular trazida por Possenti (2002) e aprofundada por Baptista (2005) está diretamente relacionada à noção de autoria que subjaz à Matriz de Referência da Redação do Enem (BRASIL, 2002). Além disso, entendemos relacionar essa noção de autoria com aquela que, igualmente, reportamos do ISD e, com essa compreensão, reforçamos que a noção de singularidade, reportada por

Baptista (2005), diz respeito a uma forma de estar presente num dado texto, relacionada com uma forma particular de enunciar e produzir textos. Essa noção de singularidade se relaciona, particularmente, com a noção de autor e, conseqüentemente, de autoria impressa no texto.

Baptista (2005) ainda nos faz lembrar a discussão motivada por Barthes ([1984] 2004), no ensaio sobre a morte do autor, que tira de foco a noção de autor e de obra e propõe a primazia do leitor e do texto. Para Baptista (2005), o foco assumido por Barthes terminou por desconsiderar o autor como a única fonte do significado e a transferiu para a de leitor. Nesse sentido, para a autora, as noções discutidas por Barthes (1984) nos conduzem à noção de singularidade, conforme escreve:

Entendemos que nesse espaço do leitor e do texto é inegável um trabalho com a linguagem e, sendo assim, não se pode ignorar a presença de **um sujeito que se singulariza**, que se apodera da linguagem, num jogo que supõe **determinadas restrições e escolhas** para enunciar (BAPTISTA, 2005, p. 38, grifos nossos).

Com essa compreensão, a partir da citação acima, entendemos a noção de autor como a de um sujeito que se singulariza na e pela linguagem; e entendemos que essa singularidade se dá por meio de certo assujeitamento (motivado pelas restrições linguísticas e formais da língua, do gênero, do contexto de comunicação) e, ao mesmo tempo, pela liberdade (escolhas) de que goza o sujeito a partir das possibilidades apresentadas pelo sistema, que lhe dá a permissão de agir por meio da linguagem, atuando como sujeito-autor. Desse modo, não há um sujeito totalmente “assujeitado”, como se defendia numa perspectiva inicial da AD, mas há um sujeito que atua na/pela linguagem, embora também esteja sujeito às coerções do meio. Com esse entendimento, o leitor interpreta o texto a partir de pistas linguístico-discursivas que são, na verdade, resultado do trabalho desse sujeito-autor. Disso compreendemos a importância do contexto de produção para se compreender os objetivos de comunicar desse sujeito.

Ao aproximar a noção de autor/autoria à luz da Análise do Discurso de língua francesa (AD) àquela amparada no ISD, cumpre-nos, como o fez Baptista (2005), salientar que as noções de autoria e de autor relacionadas às de fonte do sentido e origem do dizer, discutidas por Barthes ([1984] 2004), bem como as noções de “função autor” ou de fundador de discursividade, abordadas em Foucault ([1969] 1997), não são as noções que nos interessam aqui, visto que, assim como Baptista (2005), amparados numa perspectiva enunciativa, defendemos uma noção de autor que leve em consideração o posicionamento do sujeito no discurso, o que pressupõe certa atividade, o que implica uma atitude, um fazer, um agir na/pela linguagem, no sentido de que ele lida com certas restrições linguísticas e discursivas, mas compete-lhe, por fim, enunciar. Assim, entendemos a autoria como um espaço de intervenção do sujeito-autor para enunciar, o que implica um coenunciador, de atitude igualmente responsiva, denotando o caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2003).

Essas noções se alinham com a perspectiva apontada por Possenti (2002), conforme trouxemos acima, e nos faz, sobretudo, questionar a escola e, por extensão, o Enem como espaços de sujeição. Assim, como entender a autoria como espaço de intervenção em um

contexto em que se vê, em geral, sujeição, entendida nos termos de assujeitamento e modelo de produção textual a ser seguido, os quais já mencionamos acima, e que reforçam, muitas vezes, o apagamento desse sujeito enquanto autor? Essas noções se relacionam diretamente com os procedimentos apontados por Possenti (2002): dar voz a outros enunciadores e manter distância do próprio texto. Por conseguinte, ao atuarmos por meio da linguagem, nos dirigimos, necessariamente, a uma atitude responsiva de um coenunciador. As categorias discursivas apontadas por Possenti (2002), conduzem-nos à noção de não unicidade do sujeito e à noção de dispersão do sujeito-autor, e apontam para categorias caras à AD: a Polifonia, proposta por Bakhtin/Volochinov (1997) e adaptada livremente por Ducrot (1987), e a assumir posições metaenunciativas (metaenunciação) e, ainda, a historicidade do discurso.

Trazendo esses termos à luz de Possenti (2002), compreendemos, então que: 1) Polifonia é entendida como o ato de dar voz a outros enunciadores; 2) Metaenunciação é entendida como o ato de manter distância do texto, comentando e avaliando a própria enunciação e, por fim; 3) historicidade do discurso é a ativação da memória social e sua relação com os elementos culturais localizados no interdiscurso.

Sem prejuízo teórico compreendemos que tais categorias podem estar associadas a outras no âmbito do ISD e que outras noções caras à AD são igualmente discutidas e categorizadas no ISD. Entendemos, de certo modo, relacioná-las a categorias teórico-analíticas deste último, não no intuito de uma mera substituição, mas para uma proposta de análise da autoria de textos escolares à luz do ISD, conforme defendemos. Com isso, o que propomos é uma articulação teórica que visa, sobretudo, uma ampliação da noção de autoria à luz do ISD, no que tange aos textos escolares – terreno fértil nas pesquisas abrangidas pela Linguística Aplicada. Nesse sentido, cabe pontuarmos a noção de autor para o ISD, compreendido, assim, que as marcas ou indícios de autoria são concretizadas no texto empírico por meio da orquestração das vozes e das modalizações que são pistas linguístico-discursivas desse posicionamento enunciativo.

3 DO AUTOR ÀS INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS: OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Para Bronckart (2012), o termo *autor* está diretamente relacionado ao posicionamento enunciativo e às vozes implicadas nos textos, e é nessa perspectiva que encontramos forte embasamento. O autor, ao produzir seu texto, cria um ou vários mundos discursivos, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está situado. Com isso, Bronckart (2012) assevera que é por meio desses “mundos virtuais”, ou, mais particularmente, a partir das instâncias formais que os regem – *textualizador, expositor, narrador* – que são distribuídas e orquestradas as vozes que se apresentam no texto.

Ao retomar a problemática do *autor*, Bronckart (2012, p. 320) o trata como “agente da ação de linguagem e aparente responsável pelo que é enunciado”. Assim sendo, ele passa a ser também a instância que, aparentemente, decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe o modelo de gênero, quem seleciona e organiza os tipos

de discurso etc. Nesse sentido, o estudioso conjectura que a noção de *autor* está de acordo com aquilo que escrevem os dicionários: “aquele que está na origem”, “Aquele que é responsável”, conforme apontamos acima, no início dessa discussão.

No entanto, Bronckart (2012) questionou o fato de muitos estudiosos da Linguística e da Literatura terem tido a necessidade de invocar outras instâncias a fim de tratar sobre o conceito e, nessa óptica, o teórico acredita encontrar na psicologia interacionista social uma boa contribuição para tais discussões. Sob esse viés, destaca o teórico:

Todo texto, oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente *inscritas* nesse mesmo organismo. Logo, tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na origem do texto (BRONCKART, 2012, p. 321, grifo do autor)

A nosso ver, a supracitada afirmação constitui o cerne das discussões em torno da autoria e no tocante ao posicionamento enunciativo. Independentemente das marcas de autoria imprimidas no texto, existe, inicialmente, uma instância que marca a origem dessa produção, e tal instância tida como organismo humano é dotada de representações validadas por sua experiência no mundo. Assim, pontua Bronckart (2012) que, quando o *autor* empreende uma ação de linguagem (ou seja, age por meio da linguagem), ele mobiliza subconjuntos de representações que se referem ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente. Faz lembrar, ainda, que, como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas nas interações com as ações e com os discursos de outrem (polifonia, historicidade do discurso, para citar as categorias que mencionamos acima) e que, por mais que assumam uma reorganização, motivada pela experiência particular e singular de cada indivíduo, continuam a portar o traço dessa alteridade constitutiva – o que Bakhtin (2003) apresenta como sendo o caráter dialógico da linguagem humana. Sob esse viés, construímos textos validando uns e invalidando outros já existentes e, nesse espaço de interação, imprimimos nossa marca de autor, emergente de diferentes textos, de diferentes épocas e de diferentes autores – o que se assemelha ao conceito de historicidade do discurso, reportada por Possenti (2002).

Outrossim, esclarece Bronckart (2012) que a ação empreendida pelo autor é uma ação de linguagem, pois explora os recursos da língua natural em uso no grupo em que está inserido esse *autor*, sobretudo no sentido de que se realiza pelo empréstimo e pela adaptação de um dos modelos de gênero que está disponível nessa rede discursiva. Tais modelos, continua ele, veiculam conhecimentos e representações outros, como as gerações passadas e também as contemporâneas semiotizam por meio da linguagem. O confronto das representações pessoais com as representações dos outros não pode acontecer apenas no “espaço mental” do autor, assim, ele exige a criação de um espaço mental comum ou coletivo. Às variantes desse espaço mental comum, Bronckart (2012) dá o nome de *mundos discursivos*, que conforme expõe:

Consistem em sistemas de coordenadas formais (conjunção ou disjunção do conteúdo temático; implicação ou não dos parâmetros materiais da ação de linguagem), no interior dos quais se desenvolve um processo discursivo dotado de sua própria temporalidade, que organiza, de modo específico, o conteúdo referencial mobilizado (BRONCKART, 2012, p. 322).

Para o estudioso, as regularidades de organização dos mundos coletivos-discursivos é que são designadas como instâncias da enunciação. Com isso, defende Bronckart (2012) que o *autor* transfere a elas a responsabilidade pelo que é enunciado, mas com a condição de que seja acentuado o caráter obrigatório dessa transferência. Nesse enfoque, Bronckart apresenta então três instâncias de gerenciamento dos mundos discursivos: 1) *narrador* – instância de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do NARRAR; 2) *expositor* – instância de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do EXPOR; 3) *textualizador* – instância de gerenciamento geral dos textos, responsável pela articulação dos tipos de discurso, do plano geral e dos mecanismos de textualização.

Ao tratarmos da responsabilidade sobre aquilo que é enunciado – dito, a discussão em torno do autor se reveste de significado sob o viés da responsabilidade enunciativa, segundo aquilo apontado por Adam (2011). Ele esclarece a responsabilidade enunciativa, compreendendo-a como resultado das diversas vozes que coexistem em um texto e entende o agente-produtor desse texto como aquele que as assume como fonte de um determinado enunciado. Assim, ao produzir um texto, o agente-produtor torna-se autor dos enunciados e estes, por sua vez, manifestam impressões sobre o mundo, e o autor passa a se posicionar nesses enunciados (essa noção, a nosso ver, aproxima-se do conceito de metaenunciação), fazendo uso das possibilidades existentes no sistema linguístico de que faz uso. Nesse tocante, advoga Adam (2011), assumir uma responsabilidade enunciativa é assumir um ponto de vista por aquilo que é dito. Conforme aponta o autor, o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua.

Com isso, o posicionamento enunciativo marca a instauração de um sujeito-autor, por assim ser singular na linguagem, por meio da qual ele pode agir, atuar, intervir. Nesse sentido, entendemos que as categorias teórico-analíticas das vozes e das modalizações apontam para esse posicionamento, ou seja, para essa ação do sujeito-autor (agente-produtor) de textos na/pela linguagem, garantindo-lhe a singularidade e, assim sendo, a autoria. Neste sentido, passamos a compreender as categorias apontadas por Bronckart (2012) como responsáveis pela coerência pragmática do texto e pelo posicionamento enunciativo.

Passamos, então, ao exame das vozes e das modalizações em Bronckart (2012).

Com respeito às vozes, conforme Bronckart (2012), elas podem ser agrupadas em um texto em três subconjuntos: 1) as vozes de personagens; 2) as vozes sociais e, por fim, 3) a voz do autor. Essas vozes, em qualquer dos subconjuntos, podem estar implícitas, o que não permite sua tradução por marcas linguísticas específicas, sendo possível sua apreensão por meio de inferência de leitura. Por outro lado, elas podem ser explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais ou por segmentos de frases.

Entendemos que o estudo e aprendizado sobre o gerenciamento das vozes é de singular importância para o aluno, pois lhe permitirá tornar-se autor de seu próprio texto,

imprimindo em sua produção marcas de autoria, ou seja, avaliações, julgamento e opiniões construídas a partir de sua experiência de sujeito no mundo. Nesse sentido, uma vez agente – produtor da ação de linguagem que se concretiza no texto empírico – o estudante passa a decidir o conteúdo temático que será semiotizado, seu modelo de gênero e as devidas adaptações às diferentes situações de comunicação.

Nesses termos, para que o aluno, na qualidade de produtor de texto, empreenda uma ação de linguagem é necessário mobilizar um conjunto amplo de conhecimentos que apresentam subconjuntos outros de representações, relacionadas ao contexto físico e ao contexto social de sua intervenção no mundo, ao conteúdo temático subscrito e ao próprio estatuto de agente. No entanto, essas representações possuem via dupla, uma vez que, na medida em que nos constituímos como autores responsáveis pelo que é dito a partir do enunciado, nossas proposições são constituídas na interação com ações e discursos dos outros, e sempre carregam traços de alteridade: um discurso sempre se baseia em outro discurso na construção dialógica da linguagem, nos termos de Bakhtin (2003). Desse modo, as representações disponíveis no autor sempre integram as representações do outro, constituindo-se como ações interativas.

De acordo com o que aponta Bronckart (2012), o confronto entre as representações pessoais do sujeito e aquelas dos outros não se efetua somente no espaço mental e subjetivo do autor. Existe um espaço comum e coletivo, o que dá origem ao que se chama de “mundos discursivos”. Esses espaços comuns e coletivos se relacionam à atividade de linguagem, que se baseia na criação de mundos virtuais por sua própria natureza semiótica. Nessa perspectiva teórica, temos de um lado o *mundo real*, representado pelos agentes humanos – mundo do autor empírico – e do outro, o *mundo criado* pela linguagem – *mundo discursivo*. Assim, é no mundo discursivo que se processam as operações de responsabilidade enunciativa, ainda que todas as representações mobilizadas pelo autor na hora de acionar uma ação de linguagem estejam localizadas no mundo do autor empírico. Na perspectiva citada, a voz do autor é apagada e substituída pela voz do *textualizador*. Esta, por sua vez, configura-se como voz “neutra”, que pode se apresentar como *narrador*, quando o discurso mobilizado for da ordem do *NARRAR*, e *expositor*, quando da ordem do *EXPOR*.

No entanto, denota Bronckart (2012), é na instância geral, ou seja, coletiva, que se processa o gerenciamento das vozes enunciativas que se fazem presentes no discurso. Diante disso, define o autor: “as vozes são as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade sobre o que é dito (enunciado), ou seja, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer”. Portanto, passamos a expor os subconjuntos das vozes mencionadas acima: 1) **Vozes de personagens** – são as vozes precedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas, que passam a ser implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou nas ações que constituem o conteúdo temático; 2) **Vozes sociais** – são aquelas procedentes de personagens, grupos ou instituições que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de algum aspecto do conteúdo e; 3) **Voz do autor** – é aquela que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém para comentar ou avaliar certos aspectos do que é enunciado.

As modalizações, por sua vez, constituem avaliações sobre algum aspecto do conteúdo temático. Para Bronckart (2012), elas se dividem em quatro subconjuntos, a citar: 1) **modalizações lógicas** – consistem em julgamentos sobre o valor de verdade dos enunciados e, assim, são tidas como certas, possíveis, impossíveis, prováveis, improváveis; 2) **modalizações deônticas** – avaliam o que é dito à luz dos valores sociais, entendidos como socialmente aceitos, proibidos, desejáveis etc.; 3) **modalizações apreciativas** – traduzem uma avaliação mais subjetiva, apresentando os fatos na perspectiva da instância que as avalia – centrada no *eu* colocado no discurso; 4) **modalizações pragmáticas** – estão relacionadas ao julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente – relaciona-se à capacidade de ação, à intenção e às razões.

Para Bronckart (2012), o papel das modalizações é agir sobre o conteúdo temático; assim sendo, elas contribuem para que seja estabelecida sua coerência, orientando o interlocutor sobre tal conteúdo. As modalizações também traduzem os diversos comentários e avaliações formulados a partir de qualquer elemento do conteúdo temático. Vemos, aqui, mais uma vez, uma estreita relação com a categoria da metaenunciação, apontada por Possenti (2002).

Passamos, então, a uma proposta de análise/estudo da autoria à luz do ISD e articulada às propostas da AD para o ensino de língua materna.

4 O QUE SE PRETENDE COM ESSA EXPLANAÇÃO?

O que defendemos a partir da discussão empreendida neste trabalho é que uma análise da instauração da autoria em textos escolares pode ser empreendida na perspectiva do ISD a partir das categorias teórico-analíticas das vozes e das modalizações. Desse modo, uma articulação com os estudos mais recentes, apresentados por vertentes da Análise do Discurso, pode contribuir para a ampliação dos conceitos de categorias, sobretudo discursivas, que tomam lugar nos mecanismos enunciativos, compreendendo-as como categorias responsáveis pelo posicionamento enunciativo e pela coerência pragmática dos textos.

Compreendido sob esse viés, defendemos que, ao produzir um texto, de qualquer natureza ou em qualquer contexto comunicativo, o agente produtor se instaura como sujeito-autor e passa a se responsabilizar pelo que é dito, utilizando-se, conscientemente ou não, de estratégias e manobras que o fazem singularizar-se em suas produções ao passo que atuam, agem por meio da linguagem para atingir o seu destinatário, em uma atitude responsiva e, por assim ser, dialógica da linguagem (BAPTISTA, 2005; BAKHTIN, 2003).

No âmbito escolar, o conhecimento das categorias teórico-analíticas pelos professores, reportadas de uma perspectiva discursiva da linguagem, pode contribuir fundamentalmente para que os alunos, cada vez mais, se apropriem da língua e se tornem sujeitos-autores. Assim sendo, estarão conscientes do estar no mundo e agir nele e nos outros por meio da linguagem, posicionando-se e trazendo outras vozes e discursos legitimados, a fim de comporem seu repertório sociocultural, motivados pelas

capacidades de selecionar, relacionar, hierarquizar informações, fatos e opiniões, conforme exigência avaliativa do Enem (BRASIL, 2002) – e não apenas na ocasião do Enem, mas para a vida. Com isso, entendemos que compete à escola, sobretudo ao professor de língua materna, motivar o aluno a sempre e mais agir por meio da linguagem, seja materializada em textos orais, escritos ou multissemióticos.

Assim, a fim de que a escola motive as produções textuais em uma perspectiva didática que contemple o aspecto discursivo da linguagem, sobretudo no que tange às manobras e estratégias de autoria, compete-lhe apresentar aos alunos atividades de produção textual que, conforme orienta Possenti (2002), motivem-nos a duas atitudes básicas: 1) dar voz a outros enunciadores e; 2) manter distância do próprio texto.

Esses empreendimentos discursivos se traduzem macrocategoricamente nas vozes e nas modalizações nos termos de Bronckart (2012) ou em categorias da AD, tais como as mencionamos acima: polifonia, historicidade do discurso e metaenunciação, nos termos de Possenti (2002). E, didaticamente, assumem formas nos textos como estratégias de textualização, marcadas por inserções, operação de aspeamento, comentários metaenunciativos, uso do discurso direto e indireto, informatividade, diferentes formas de dizer, estratégias de substituição ou apagamento de enunciados, processos de revisão textual, que pode motivar o distanciamento do autor do próprio texto, dentre outras estratégias igualmente didáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as conclusões nunca possuem aspecto conclusivo no que tange ao todo da ciência e das inquietações de pesquisa. No entanto, para fins de conclusão do que, aqui, objetivamos fazer – discutir o conceito de autor/autoria e termos correlatos, por meio de uma revisão teórica, e articulá-los à luz do ISD – atingimos nosso objetivo, o qual derivou de inquietações motivadas a partir de um estudo mais amplo, conforme pesquisa de doutorado já concluída.

O presente artigo motiva a discussão em torno da autoria e a convoca para fazer parte, necessariamente, do espaço escolar; com isso, propõe articulações teóricas nos âmbito da Linguística Aplicada, no que tange ao ensino e à aprendizagem de língua materna, em especial na prática de produção textual, seja sob a égide do Enem, seja para a formação cidadã como um todo. Nessa interlocução teórica, não as temos como díspares ou inconciliáveis, pelo contrário, elas apontam para a necessidade de aprofundar as questões discursivas da linguagem, sobretudo no contexto escolar.

Por fim, entendemos como urgente o tratamento didático voltado aos aspectos discursivos da língua e, com isso, a didatização das estratégias e manobras de autoria, nos termos de Baptista (2005), a partir das quais os alunos, na qualidade de agentes-produtores, pela discursividade materializada nos textos, possam se desenvolver como sujeitos-autores, conscientes de si e do espaço social e histórico que assumem na sociedade de que fazem parte.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. 2011. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, L. M. T. R. *Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola*. 2005. 322f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. Revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1984]. p. 57-64.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM: documento básico*. Brasília: INEP/MEC, 2002.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. SP: EDUC, 2012.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Revisão técnica de tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Tradução António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Prefácio de José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. 3. ed. Lisboa: Vega, 1997 [1969]. (Col. Passagens).
- MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo, SP: Parábola, 2010.
- MATA, A. L. N. Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.
- OLIVEIRA, F. C. C. *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- POSSENTI, S. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220114-9221>

Recebido em: 23/07/2021 | Aprovado em: 14/11/2021

SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL: UMA ENTREVISTA COM STELLA MARIS BORTONI-RICARDO

Educational Sociolinguistics: An Interview with Stella Maris Bortoni-Ricardo | Sociolingüística Educativa: una entrevista con Stella Maris Bortoni-Ricardo

Stella Maris Bortoni-Ricardo*

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Kleber Aparecido da Silva**

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Resumo: A descrição da Sociolinguística Educacional, voltada para o ensino de Língua Portuguesa, nesta entrevista com a Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, da Universidade de Brasília, é parte do dossiê da Revista *Linguagem em (Dis)curso* e suscita reflexões críticas a partir de experiências docentes em sala de aula, por apresentar a realidade do ensino de Língua Portuguesa e possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino público brasileiro. Esta entrevista, (re)construída em forma de diálogo, brinda-nos com uma ampla discussão sobre língua(gem), políticas linguísticas e educacionais, letramentos, gêneros textuais/discursivos, e nos convida a uma “crítica de dentro para fora”, por meio da provocação: “Como empoderar o professor de Língua Portuguesa para ensinar de forma produtiva e formar cidadãos brasileiros?”

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Sociolinguística Educacional. Formação de Professores.

Abstract: This interview with Professor Stella Maris Bortoni-Ricardo is part of a dossier in *Linguagem em (Dis)curso* scientific journal, where she talks about the contribution of Educational Sociolinguistics to the treatment of Portuguese Language in Brazilian Schools, as well as raises critical thoughts related to teachers’ planning and action in the classroom. It introduces the reality of the Portuguese Language teaching in addition to methodological and theoretical possibilities of breaking with old-fashioned conceptions that still survive in the Brazilian public education system. The interview was (re)arranged as a dialogue and unveils a large discussion about speech and language, linguistic and educational policies, along with literacies and textual genres. Moreover, her thoughts invites us to an “inside out” criticism through a question: “How to empower Brazilian Portuguese teachers towards a productive teaching and the education of Brazilian citizens?”

Keywords: Portuguese language. Educational Sociolinguistics. Teachers’ education.

Resumen: La descripción de la Sociolingüística Educativa, direccionada para enseñanza de Lengua Portuguesa, en esa entrevista con la Profesora Stella Maris Bortoni-Ricardo, de la *Universidade de Brasília*, es parte del dossier de la Revista *Linguagem em (Dis)curso*, y suscita reflexiones críticas desde experiencias docentes en clase, por presentar la realidad de la enseñanza de Lengua Portuguesa y posibilidades metodológicas y teóricas profícuas para ruptura de concepciones cristalizadas en el sistema de enseñanza pública brasileña. Esta entrevista, (re)construída en forma de diálogo, nos brinda con una amplia discusión

* Pós-doutora em Linguística. Professora Titular aposentada da Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9891-2504>. E-mail: stellamb@terra.com.br

** Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Professor Associado 2 na UnB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

sobre lingua(je), políticas lingüísticas y educativas, *letramentos*, géneros textuales/discursivos, y nos invita para una “crítica de dentro hacia fuera”, por medio de la provocación: “¿Cómo empoderar el profesor de Lengua Portuguesa para ensinar de forma productiva y formar ciudadanos brasileiros?”.

Palabras clave: Lengua Portuguesa. Sociolingüística Educativa. Formación de Profesores.

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolingüística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino de língua materna em cursos de formação de professores, porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 223)

1 INTRODUÇÃO

Esta entrevista tem por objetivo central apresentar reflexões sobre Sociolingüística Educacional, focalizando, entre outros, temas como ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais/discursivos e letramentos (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005; BORTONI-RICARDO, 2005, 2014, 2021; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015). O texto nos convida a uma “crítica de dentro para fora”, por meio da seguinte provocação e/ou indagação: “Como empoderar o professor de Língua Portuguesa para ensinar de forma produtiva e formar cidadãos brasileiros?”. Consideramos esta questão de suma importância no âmbito da educação lingüística no Brasil.

A partir desta entrevista realizada com uma pioneira, estudiosa da área da Sociolingüística no Brasil, Stella Maris Bortoni-Ricardo, da Universidade de Brasília, visa-se suscitar reflexões críticas sobre planejamentos e experiências docentes em sala de aula, (re)apresentar realidades do ensino de Língua Portuguesa e desvendar possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino público.

O texto está dividido em três partes. Na seção 2 apresentamos as experiências, memórias e identidades da sociolingüista entrevistada. A seguir, apresentamos e discutimos onze perguntas que estão interligadas com questões de Sociolingüística Educacional, ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais/discursivos e multiletramentos. Por último, apresentaremos uma síntese com reflexões sobre língua(gem), políticas lingüísticas, letramentos, gêneros textuais/discursivos, visando a propor parâmetros e/ou orientações advindas de uma “crítica de dentro para fora” e contribuir com o empoderamento do professor de Língua Portuguesa e de seus alunos nas escolas públicas.

2 DO CAMPO PARA A CIDADE: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E IDENTIDADES EM (RE)CONSTRUÇÃO

Stella Maris Bortoni-Ricardo nasceu em 12 de fevereiro de 1945, no ano do final da II Guerra Mundial, na cidade mineira de São Lourenço. Sua mãe era professora de Português e fazia questão de que suas três filhas também estivessem atentas à Língua Portuguesa, especialmente a suas peculiaridades na região. Essa influência materna muito benéfica a predispôs aos estudos lingüísticos, assim como sua irmã mais nova, Márcia

Elizabeth Bortoni, que seguiu a mesma direção. Já a irmã mais velha, Maria Luiza Bortoni Ninis, atua como advogada. Depois de formada, Stella trabalhou na cidade de Rio Verde – GO, consolidando ali uma extensão da Universidade Católica de Goiás, que se transformou em uma fundação municipal e passou a denominar-se FESURV. Mudou-se para Brasília em 1975 e trabalhou na Universidade de Brasília até sua aposentadoria em 2015.

À época, uma nova corrente de estudos linguísticos e sociais – a Sociolinguística – estava ganhando corpo nos Estados Unidos e chegando ao Brasil. Stella Maris Bortoni-Ricardo aplicou-se a leituras sobre essa temática, o que lhe deu recursos para trabalhar e divulgar modos revolucionários de ensinar línguas, em particular a língua materna. A Sociolinguística mostrava pela primeira vez que modos de falar próprios de grupos minoritários não eram um amontoado de erros, mas um sistema consistente e sistemático. O que foi proposto para o Inglês Vernacular Negro nos Estados Unidos por William Labov e associados cabia também ao Português rural e regional no Brasil.

Outra proposta analítica que data desses primeiros anos foi a postulação do contínuo de urbanização, posteriormente complementado pelos contínuos de oralidade e letramento e de monitoração estilística. E, no raiar do novo século, pelo contínuo de acesso à Internet. Com esses contínuos, pôde analisar o Português brasileiro sem fazer juízo de valor com relação às variedades de pouco prestígio social.

Nas primeiras décadas do século XX, poucas mulheres, ainda mais fora do eixo Rio-São Paulo, conseguiam completar seus estudos de graduação. Stella Maris Bortoni-Ricardo iniciou a profissão ministrando aulas de Inglês, mas logo se sentiu entediada com as metodologias estruturalistas de ensino: ouvir e repetir, ouvir e repetir... Como era formada em Letras – Português e Inglês –, podia estender seu trabalho para as aulas de Português, e assim o fez, dedicando-se ao ensino da língua materna.

Sua graduação iniciou-se no Lake Erie College, em Ohio, e concluiu-se na PUC de Goiás. Seu mestrado foi na Universidade de Brasília (UnB) em 1977 e seu doutorado na Universidade de Lancaster (1983).

Na Inglaterra teve contato com a metodologia socioantropológica de Redes Sociais (*Social Networks*), que adotou para sistematizar o estudo da migração doméstica, especialmente do norte e nordeste brasileiros, para as regiões centro-oeste e sudeste. Tal metodologia é especialmente útil no estudo de novas comunidades urbanas e processos migratórios, condições presentes na consolidação de regiões metropolitanas em países colonizados na Idade Moderna, como o Brasil.

Foi Professora de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade de Brasília (1975-2015) e Diretora do Instituto de Letras da UnB (1993-1997), contando com o apoio da Vice-Diretora Professora Alice Joko.

Sem esquecer suas raízes mineiras, nem mesmo seu /r/ retroflexo, caipira, Stella adotou Brasília como uma segunda cidade natal. Da primeira, São Lourenço – MG, recebeu uma Comenda de Filha Ilustre da Cidade em julho de 2000. De Rio Verde – GO recebeu o título de cidadã honorária em 2001.

A Universidade de Cambridge publicou sua tese de doutorado, defendida em 1983. Está publicada em Português com o título: *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais* (Parábola Editorial, 2011).

Durante sua formação universitária, passou três anos nos Estados Unidos: em 1964-1965, no Lake Erie College – Ohio, como aluna de graduação. Em 1978-1979 na Universidade do Texas em Austin, como bolsista Fulbright. E, em 1990, na Universidade da Pensilvânia, na Filadélfia, onde fez estágio de pós-doutorado e trabalhou com o renomado Professor William Labov.

No Brasil, mais precisamente na Universidade de Brasília, orientou mais de cento e quarenta mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, além de muitos trabalhos de conclusão de curso de graduação. Sempre defendeu que a formação em Letras deveria habilitar os profissionais ao trabalho também com as séries iniciais. Acreditava que os professores oriundos das licenciaturas de Pedagogia e de Letras deveriam ter um melhor preparo, pois o curso de Letras no Brasil sequer contempla a questão importantíssima do alfabetizar, enquanto o curso de Pedagogia pouca informação transmite sobre princípios básicos da fonologia do Português. Isso é inaceitável em um país que ainda tem cerca de 11 milhões de analfabetos (Pnad, 2019).

Na Universidade de Brasília, além de cursar o mestrado em Linguística, atuou por quarenta anos como Professora nas áreas de Linguística e Educação. Foi presidente *pro tempore* da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) durante períodos entre 2003-2005 e presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) entre 1992-1994.

Tem cerca de sessenta capítulos publicados e vinte e sete livros de autoria e/ou organizados.

Stella Maris teve três filhos: duas mulheres e um homem. Larissa, formada em Jornalismo; outra filha, Ana Karina, atua como presidente do Banco BMG; já o filho, Clécio José, cursou Economia e fez doutorado nos Estados Unidos.

Aposentada, Stella Maris Bortoni-Ricardo continua seu trabalho na Sociolinguística e vem escrevendo livros voltados para a formação inicial e continuada dos professores brasileiros.

A partir do título “Sociolinguística Educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo” temos perguntas postuladas pelo Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva, da Universidade de Brasília, respondidas pela Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo para suscitar reflexões críticas apoiadas nas experiências docentes em sala de aula e evidenciar que a Sociolinguística Educacional pode contribuir em contextos de desafios educacionais, sociais, comportamentais e culturais.

3 ENTREVISTA COM UMA SOCIOLINGUISTA EM PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO SOCIAL E CRÍTICA

Kleber Silva:

O que é língua(gem) para você?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

Linguagem é a capacidade de comunicação entre os humanos, por meio de sistemas sócio-simbólicos, que são as línguas. O domínio da linguagem é chamado de competência linguística desde Chomsky (1965). Para os sociolinguistas, que levam em conta a forma

e a função linguística conjuntamente (HYMES, 1974), há que se valorizar também o domínio da capacidade de conversação, que é chamado de competência comunicativa.

Ferdinand de Saussure (1949) [1857-1913] foi o primeiro a postular uma distinção entre dois conceitos relevantes para a definição de linguagem: língua e fala. A língua é um fato social abstrato, conforme proposto por Émile Durkheim [1858-1917], partilhado por uma comunidade de falantes, que ganha realidade concreta na fala.

Noam Chomsky, já referido, associa, respectivamente, língua à competência linguística e fala ao desempenho ou performance. Para ele, a competência é o domínio que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite reconhecer as que são bem formadas de acordo com o sistema da língua. Bem formadas, nesse contexto, não é equivalente às sentenças próprias da chamada Norma Culta. E já que falamos em norma, convém trazer a proposta teórica de Eugenio Coseriu (1979) [1921-2002], nascido na Moldávia (entre a Romênia e a Ucrânia), que substituiu a dicotomia saussuriana por um sistema tripartite: sistema, norma e fala. A noção de sistema não sofreu grande mudança, mas a introdução do conceito de norma torna mais operacionalizáveis as ideias de Saussure. Esse conceito pode situar-se entre o sistema (abstrato) e a fala (concreta). Há normas geográficas, estruturais, etc.

Kleber Silva:

Em que consiste aprender e ensinar Língua Portuguesa na contemporaneidade?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

De acordo com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a Língua Portuguesa é usada como língua primeira e oficial em Portugal e no Brasil. Em Portugal é considerado oficial também o Mirandês. No Brasil há cerca de 180 línguas indígenas minoritárias, além da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e da Língua de Sinais Kaapor Brasileira, falada no Sul do Maranhão. Nas ex-colônias portuguesas na África e no Timor Leste, na Ásia, também se fala Português, mas em contextos bilíngues ou plurilíngues, como por exemplo o Arquipélago de Cabo Verde onde o Português convive com o crioulo cabo-verdiano e outras línguas aborígenes. O quadro 1 (BORTONI-RICARDO, 2021, p. 40) traz informações sobre o Português na ecologia linguística dos nove países em que a língua é usada em comunidades de fala.

Países	Línguas
Portugal	Português e Mirandês.
Brasil	Português e 180 línguas minoritárias aborígenes.
Angola	Português, Umbundo, Quimbundo, Quicongo, Tshócue, Ganguela, Cuanhamae dezenas de outras línguas africanas.
Cabo Verde	Português e Crioulo Cabo-verdiano.
Guiné-Bissau	Português, Crioulo da Guiné-Bissau e outras línguas africanas.
Guiné Equatorial	Espanhol, Francês, Português e línguas africanas.
Moçambique	Português e dezenas de línguas de origem banto.
São Tomé e Príncipe	Português, Crioulos Portugueses como o Forro, o Angolar, Principense e Crioulo Cabo-verdiano.
Timor-Leste	Tétum, Português, Ataurense, Aiqueno, Becais, Búnaque, Cauaimina, Fataluco, Galóli, Habo, Idalaca, Lovaia, Macalero, Macassai, Mambai, Quémaque e Tocodede.

Quadro 1 – Principais línguas usadas na CPLP

Fonte: Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

Recomendo, sobre o tema, pesquisar também o trabalho da Comissão de Língua Portuguesa (COLIP) criada pelo MEC para assessorar o Governo Federal na questão do Acordo Ortográfico de 2009 no âmbito da CPLP, entre outros assuntos, Comissão esta da qual participei como membro.

Pensando na proeminência internacional de nossa língua, há que se levar em conta nas diferentes economias linguísticas onde a língua tem vitalidade que são sociedades multiculturais e plurilíngues. Com exceção de Portugal, todos os países falantes de Língua Portuguesa estão do Sul Global.

O Português é a quinta língua mais falada no mundo, a terceira do Ocidente e é considerada por muitas fontes como a primeira língua do Hemisfério Sul. Ao todo, há 260 milhões de falantes de Língua Portuguesa (Agência Brasil, 2020), sendo 211 milhões só no Brasil, o que totaliza 81,15% do total de falantes de Língua Portuguesa no mundo. A posição do Brasil nesse *ranking* acarreta responsabilidades do governo e sociedade brasileiros em relação à preservação da língua e seu desenvolvimento como código escrito, particularmente na difusão das ciências e literatura.

A metodologia de ensino e aprendizagem do Português depende da economia sociolinguística da comunidade onde essa língua é falada. Em particular, recomendo que se traga à baila o conceito de recursos comunicativos (BORTONI-RICARDO, 2005). Aprender Língua Portuguesa na contemporaneidade significa, para mim, dominar recursos comunicativos. Para isso levo em conta três parâmetros que facilitam ou dificultam essa aprendizagem: a) grau de dependência contextual no evento de fala; b) grau de complexidade do tema abordado; c) familiaridade com a tarefa comunicativa (BORTONI-RICARDO, 2021).

Quando a dependência contextual é mais limitada, os falantes sentem necessidade de recorrer a um vocabulário específico e a operadores lógicos, buscando clareza. Esse é o caso de textos mais complexos, desenvolvidos sem apoio contextual no ambiente em que se encontram falantes e ouvintes. Gêneros discursivos mais conhecidos são expressos com um vocabulário também mais conhecido. O mesmo se aplica ao grau de complexidade do tema. Quando o falante tem familiaridade com determinada tarefa comunicativa, ela vai exigir dele menos pressão comunicativa. O contrário também é verdadeiro. Comparem-se, por exemplo, a defesa de uma tese de doutorado ou uma aula de física quântica com uma conversa casual.

Para a maioria da população brasileira, a Língua Portuguesa é língua primeira, aprendida no lar, mas é na escola que a competência comunicativa dos brasileiros se amplia, no sentido de que há um esforço de metalinguagem que vai contemplar a reflexão sobre os recursos e os usos adequados da língua. Não nos referimos a uma metalinguagem terminológica, cujo uso excessivo na escola pode ser até mesmo prejudicial, mas ao esforço de trazer à consciência dos alunos a relação entre forma e função no uso de sua língua materna. Em síntese, é preciso trabalhar na escola a competência de falar, de ouvir, de ler e escrever a Língua Portuguesa, levando em conta os gêneros textuais presentes na comunidade de fala. É preciso levar em conta também a competência comunicativa que os alunos já trazem de sua sociabilização em família. Muitas crianças chegam à escola com conhecimentos da variedade formal do Português, pelo menos na oralidade. Nesse caso, juntamente com o ensino da leitura e escrita, será ampliado esse conhecimento,

familiarizando-as com os estilos mais formais da língua. Mas há estudantes que provêm de comunidades onde as variedades usadas são apenas as informais, o que vai requerer metodologias mais específicas para que tenham acesso aos estilos formais. É quase como a metodologia própria do ensino de línguas estrangeiras. Os cursos de formação de professores têm de estar atentos a essas demandas variadas.

Kleber Silva:

Afinal, o que faz a Sociolinguística Educacional?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

A Sociolinguística surgiu em meados da década de 1960 nos Estados Unidos e na Europa, como resultado da discussão entre os problemas do ensino de leitura. Havia uma concepção equivocada de que crianças negras e latinas nos Estados Unidos tinham menos condições de aprendizagem do que crianças brancas de classes altas. Alguns precursores da Sociolinguística, como Labov (1972), Shuy (1967) e Fasold (1984), entre outros, mostraram que essas crianças dos grupos minoritários não eram portadoras de um déficit cognitivo. O bem conhecido artigo “The Logic of Nonstandard English” (LABOV, 1972) (A lógica do Inglês não-padrão) mostrou que o comportamento monossilábico das crianças em condições de vulnerabilidade social decorria da situação assimétrica em que se encontravam. Quando se sentiam mais confiantes, essas crianças mostravam muita competência linguística. Foi a partir desse embate de ideias que surgiu a Sociolinguística. Podemos dizer que essa área do conhecimento é “educacional” pela sua própria natureza.

No caso específico do Brasil, venho denominando Sociolinguística Educacional todos os esforços de promover a competência linguística e comunicativa de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que as vão aprender na escola, seguindo a orientação da Sociolinguística Educacional. Sobre o adjetivo “Educacional” que emprego para identificar essa trilha da Sociolinguística, recomendo alguns textos meus recentes: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português Brasileiro, a língua que falamos*. São Paulo: Editora Contexto, 2021. E BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014. Na Universidade de Brasília já são muitos os trabalhos orientados pela Sociolinguística Educacional, que podem ser acessados em <<http://lattes.cnpq.br/7444415903226607>>. Há também trabalhos nessa linha na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre outras.

Kleber Silva:

O que distingue a Sociolinguística Educacional da Linguística Aplicada?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

Não há distinção conceitual entre elas. A Sociolinguística Educacional vale-se do conhecimento acumulado na Linguística e na Linguística Aplicada. Veja-se que, nessa última, a aplicação não se restringe aos recursos didáticos. A Linguística pode ser aplicada a muitos contextos e não se restringe à educação linguística. Para uma discussão mais circunstanciada, remeto a Cavalcanti (1986) e outros trabalhos em que a autora demonstra

a relevância e a aplicabilidade da Linguística Aplicada, bem como a Roxane Rojo, para quem a Linguística Aplicada pode ser qualificada como transdisciplinar, interdisciplinar e intercultural:

A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente – mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. (ROJO, 2006, p. 258).

Kleber Silva:

Quais os efeitos da relação entre linguagem e sociedade nas pesquisas em Sociolinguística Educacional e na Linguística Aplicada?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

É através da linguagem que se estabelecem as hierarquias sociais e se definem os papéis sociais que os indivíduos assumem em função das exigências que se lhes apresentam.

Ward Goodenough (1964) observou sabiamente que, nos processos comunicativos, os membros de uma comunidade têm de aprender o que dizer e como dizê-lo adequadamente em quaisquer circunstâncias.

Segue daí que a estrutura de uma sociedade é constituída pelos usos que os falantes fazem da(s) língua(s) que implementam suas relações sociais. Portanto, a Sociolinguística Educacional concebe a linguagem (e as línguas empregadas pelos indivíduos) como base das sociedades. Essa é uma síntese muito feliz da antropologia cognitiva proposta pelo linguista americano Ward Goodenough (1964).

Kleber Silva:

O que é letramento para você? E como este conceito foi ressignificado com o decorrer dos anos no Brasil e no exterior?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

O termo *letramento*, como tradução do inglês *literacy*, foi introduzido no Brasil pela Professora Magda Soares e divulgado especialmente pela Professora Angela Kleiman (*inter alia*). Geralmente vem usado no plural, referindo-se a culturas de letramento, que convivem, nas comunidades, associadas a diferentes atividades sociais, científicas, religiosas, profissionais, etc. Existem também manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 24).

A partir do trabalho do antropólogo britânico Brian Street (1984) [1943-2017], que viveu alguns anos no Brasil, as práticas de letramento foram associadas ao desenvolvimento cognitivo da criança e se tornaram um locus de grande interesse para a Pedagogia.

Em meu trabalho de 2004, pude dar ênfase à transição entre a cultura predominantemente oral no âmbito familiar e vicinal, e a cultura escolar, permeada pela escrita, ou seja, pela cultura de letramento.

Todavia, a cultura de sala de aula não se configura sempre como de letramento. Há momentos próprios de uma cultura de oralidade.

Em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Elas podem estar documentadas e registradas, como nos casos de um tribunal de júri ou culto religioso, ou podem ser apenas parte da tradição cultural. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25).

Vou exemplificar o caso da tradição consuetudinária, com uma transcrição de interação em sala de aula. Nos eventos de letramento, nesse domínio, a fala é geralmente simultânea à escrita no quadro de giz ou no caderno dos alunos. Os turnos costumam ser mais longos com a fala mais pausada. Já os eventos de oralidade são intervenções mais curtas do professor, para manter a disciplina ou passar informações que têm alto grau de dependência contextual. De fato, o grau de dependência contextual é uma variável relevante, que distingue eventos de letramento de eventos de oralidade.

Vejam um exemplo de uma sala de aula multisseriada em que o professor está conduzindo um evento de letramento e interpõe, na sequência, atos de oralidade (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 28 ss):

1. Professor lendo: por que todos gostavam dele? /.../ Qual era a maior felicidade do palhacinho? Como costumavam chamá-lo?
2. Professor falando: As crianças chamavam ele é... De um nome, sei lá. Um apelido lá, né? Qual era esse apelido dele, tá?
3. Professor lendo: um dia o palhacinho chorou. Por que ele chorou?
4. Professor falando: Isto tá escrito lá no livro.
5. Professor lendo: Quantas crianças haviam mais ou menos no palco?...
6. Professor falando: quantas crianças tinha mais o menos lá, tá bom? Então cê vai respondê lá, olhano no livro respondê, tá? (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 28 ss.).

Em 1 o professor, que está lendo, usa o pronome oblíquo “o” precedido pela consoante eufônica “l”. Em 2 o professor emprega o pronome do caso reto “ele” como objeto direto, além de marcadores conversacionais: “sei lá”, “né” e “tá”. Em 3 o professor lê, mantendo a formalidade da frase. Em 4, no entanto, como está falando, usa a forma “tá” em vez de “está”. Em 5 o professor, ao ler, produz uma hipercorreção: “haviam”. Em 6, o professor, ao falar, usa informalmente o pronome pessoal “cê” (você). Reduz a sequência de gerúndio “-ndo” para “-no” e conclui o turno com um marcador conversacional.

Nesse curto episódio de sala de aula podemos ver que um evento de letramento, em um domínio onde esse é apropriado, pode ser permeado por eventos de oralidade. Podemos constatar também a dificuldade em estabelecer as fronteiras de eventos (ou atos) de letramento e eventos (ou atos) de oralidade.

Não se pode descuidar ainda do fato de que o conceito de “*literacy*” pode ser traduzido como “alfabetização” ou como “letramento”. No primeiro caso, a tradução corresponde ao uso tradicional da palavra. No segundo, ao conceito mais complexo de letramento conforme expusemos.

Kleber Silva:

Qual é o papel da pedagogia dos (multi)letramentos e da teoria dos gêneros textuais e/ou discursivos no ensino-aprendizado da língua portuguesa?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

O conceito de letramento proposto por Brian Street (1984) vem sendo contemporaneamente usado no plural de modo a contemplar a variação existente na forma como os letramentos são efetivamente usados, ou seja, é um modo de combater preconceitos que consideram dimensões valorativas entre os diversos letramentos: letramentos de maior ou menor prestígio em função dos grupos sociais que os usam. A pesquisadora da Unicamp Roxane Rojo (2015), mostra que, na perspectiva dos multiletramentos, articulam-se diversas modalidades de linguagem, a escrita, a imagética, a fala e a música, bem como tecnologias.

A teoria de gêneros textuais, proposta pela Escola de Genebra, é consentânea com a visão da pluralidade de letramentos, sempre levando em conta que os gêneros textuais são muito variados, especialmente nas comunidades de fala mais complexas, e se manifestam na oralidade e na cultura letrada.

Gêneros são peças de linguagem historicamente consolidadas, que podem ser orais ou escritos. Por exemplo, uma oração, uma tirinha, um editorial jornalístico, etc. (BORTONI-RICARDO, 2014). Cada falante tem domínio sobre um certo número de gêneros. Isso é parte da sua competência comunicativa, como já explicada aqui ao citarmos Goodenough (1964). O repertório de gêneros de um falante não coincide necessariamente com o repertório de outro falante. Por exemplo, algumas pessoas são muito hábeis na contação de histórias infantis, outros não assumem se engajam nesse evento por não terem habilidades com eles.

Kleber Silva: Que concepção de aluno e de professor seria mais adequada às pesquisas na Sociolinguística Educacional e por quê?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

A Sociolinguística Educacional procura seguir o que ensinou Paulo Freire (1996) sobre os papéis do professor e do aprendiz. Esse grande pensador brasileiro revolucionou a forma como os professores se veem e veem seus alunos. O professor sabe que seus alunos devem ter primazia no processo escolar e também que há sempre algo a aprender nesse processo.

Paulo Freire é um dos brasileiros mais referenciados em trabalhos educacionais. Sua teoria é ampla e não podemos resumi-la em um parágrafo aqui, mas podemos apontar que sua principal contribuição é começar o trabalho pedagógico onde os alunos estão. Isso vale para classes de alfabetização, mas também para outros níveis de ensino e aprendizagem. Ele mostrava, por exemplo, que a alfabetização de adultos deveria começar com palavras que pertencem ao universo vivencial desses aprendizes.

Kleber Silva:

As novas tecnologias digitais têm trazido contribuições no uso e na aprendizagem de Língua Portuguesa? De que forma?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

As tecnologias digitais podem ser muito úteis no ensino e aprendizagem de línguas, seja língua materna, sejam línguas estrangeiras. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018, há no Brasil contemporâneo cerca de 82,7% de domicílios nacionais com acesso à Internet (TOKARNIA, 2020). Esse recurso ajuda a difundir a cultura de letramento e supre a deficiência histórica que temos de livros e outros suportes da língua escrita.

A Internet não está aí, todavia, para substituir os livros e sim para possibilitar o acesso à cultura letrada, que se dá pelos meios tradicionais e pela tecnologia da informação. Considere-se também a possibilidade de acesso a línguas estrangeiras, mesmo quando livros e outros suportes não estão disponíveis. Os jovens gostam de trabalhar com as tecnologias digitais e aos poucos a população mais velha também se apropria desses recursos.

Há alguns anos, antes da década de 1980, temia-se que a língua escrita estivesse fadada ao desaparecimento em larga escala porque a escrita propriamente dita pouco era usada na sociedade em geral em virtude do desenvolvimento de equipamentos digitais. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ao propiciar oportunidade de escrita em diversas plataformas, reverteram essa situação e vêm tornando mais democráticos os letramentos.

Kleber Silva:

Há influências da pós-modernidade no campo da Sociolinguística Educacional? Quais?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

Como já explicado nesta entrevista, a Sociolinguística teve seu nascedouro na década de 1960 nos Estados Unidos e em muitos outros países, inclusive no Brasil. Como os conceitos sociolinguísticos fazem parte da estrutura sociocultural de cada comunidade, estão submetidos às influências da pós-modernidade e também exercem sua influência sobre os modos como os seres humanos desenvolvem as suas relações interindividuais. Em particular, devemos citar a globalização dos conhecimentos, área à qual a Sociolinguística trouxe relevante contribuição, ao trabalhar especialmente com o conceito de competência comunicativa.

Kleber Silva:

Quais as perspectivas da Sociolinguística Educacional e seus desafios neste contexto pandêmico?

Stella Maris Bortoni-Ricardo:

A Pandemia de Covid-19 nos impôs muitas restrições em nossas relações interindividuais, na medida em que recomendou o isolamento social como forma de evitar a propagação da doença. Apesar dessa consequência negativa da Covid-19, temos de admitir que o próprio isolamento social propiciou um incremento na Educação remota ou a distância (EAD).

Nesse contexto, a Sociolinguística surgiu como um recurso na implementação das relações a distância e, muito especialmente, auxilia o trabalho escolar remoto na medida em que colabora com a difusão dos letramentos entre os diversos segmentos que compõem a sociedade brasileira. Ressalte-se ainda que a Sociolinguística colabora para o diálogo tecnológico entre as diversas mídias (impressas e digitais), o que é muito importante em um país continental como o nosso e com perversa hierarquização social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva adotada neste artigo coaduna-se com as constatações de temas de pesquisas recentes, realizados no bojo da Linguística Aplicada (Crítica) e da Sociolinguística Educacional (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005; BORTONI-RICARDO, 2005, 2014, 2021; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015).

São direcionados às experiências pedagógicas sobre o ensino de línguas, concebidas como praxiologias críticas, que dão ênfase não somente aos aspectos gerais do ensino, como à expressão oral, à leitura e produção textual, à análise linguística. Também realçam a importância de trabalharmos aspectos culturais, ideológicos e políticos (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021). Esta filosofia de ensino de Língua Portuguesa converge com os preceitos educacionais de Freire (1987, p. 34) quando afirma que

Não há *prática social mais política que a prática educativa*. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto da intervenção é a adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 1987, p. 34).

Em síntese, defendemos que os resultados de pesquisas realizadas no bojo da Linguística Aplicada e da Sociolinguística Educacional deveriam ser incorporados no (re)pensar em políticas linguísticas e em políticas educacionais, visando assim fomentar e promover iniciativas docentes para a educação linguística crítica, em contextos que têm desafios educacionais, sociais, comportamentais, culturais. E isto só será possível por meio de ações instigadoras que possam fazer com que os/as professores/as adotem posturas críticas e/ou decoloniais em suas salas de aula, por meio de busca de inovações metodológicas, didáticas, epistêmicas e teóricas mais condizentes com os paradigmas que vislumbramos nesta contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BENEGRA, T. Uma Professora revolucionária: Stella Maris Bortoni-Ricardo. *Revista Parábolicos*, São Paulo, ano 1, 4. ed., p. 2-3, jun. 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Português Brasileiro, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAVALCANTI, M. do C. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- CAVALCANTI, M. do C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada* v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass: MIT Press, 1965.
- COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://www.cplp.org> . Acesso em: nov. 2021.
- COSERIU, E. Sistema, Norma e fala. In: COSERIU, E. *Teoria da Linguagem e Linguística em Geral*. (cinco estudos). Rio de Janeiro: Presença, 1979. p. 13-85.
- DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002. p. 11.
- FASOLD, R. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell, 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOODENOUGH, W. Cultural Anthropology and Linguistics. In: HYMES, D. (Org.) *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row, p. 36-39, 1964.
- LABOV, W. The Logic of Nonstandard English. In: *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LÍNGUA Portuguesa: saiba mais sobre o 5º idioma mais falado do mundo. *Agência Brasil*, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/lingua-portuguesa-saiba-mais-sobre-o-5o-idioma-mais-falado-do-mundo>. Acesso em: 8 jul. 2021.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.
- PESSOA, R.; SILVA, K.; FREITAS, C. C. *Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.
- ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.
- ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SAUSSURE, F. de. *Cours de Linguistique Générale*. Paris: s.e., 1949.
- SHUY, R.; WOLFRAM, W.; RILEY, W. K. *A study of social dialects in Detroit*. Report on project 6-1347. Washington, D.C.: Office of Education, 1967.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TOKARNIA, M. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. *Agência Brasil*. Brasília, 29/04/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 7 maio 2021.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.