

ISSN 1808-656X - eletrônico

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo

V. 17 - N. 1 jan./abr. 2021

**VÁRIOS OLHARES
SOBRE LINGÜÍSTICA
E LITERATURA**

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo



Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Vice-Reitor de Graduação

Rogério da Silva

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Antônio Thomé

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários e Vice-Reitor Administrativo

Patrícia da Silva Valério

Diretora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas



UPF EDITORA

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Jeferson Cunha Lorenz

Luís A. Hofmann Jr.

Produção da Capa

COMISSÃO EDITORIAL

Francisco Fianco (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Miguel Rettenmaier (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Rejane Pivetta de Oliveira (UPF)

CONSELHO EDITORIAL

Ana Zandwais (Ufjgs)

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/Assis/SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura - Espanha)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim - Alemanha)

José Luís Jobim (Uerj/UFF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Bullen (Université de Cergy-Pontoise - França)

Michel Francard (Université de Louvain - Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zilberman (Ufjgs)

Valdir Flores (Ufjgs)

Editor

Francisco Fianco

** A Revista Desenredo é responsável pela
revisão desta edição.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1
(2005) – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005-

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017-
ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que citada a fonte.



UPF EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José – Fone: (54) 3316-8374
CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page: www.upf.br/editora
E-mail: editora@upf.br

Sumário

Editorial.....	5
Mediadores e literatura para crianças	7
Mediators and literature for children	
<i>Dagoberto Buim Arena</i>	
Apontamentos historiográficos sobre o livro didático de português: o controle governamental em foco.....	22
Historiographic notes on Portuguese textbooks: government control on the spotlight	
<i>Wesley Luis Carvalhaes</i>	
A mediação pedagógica e o programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos.....	42
Pedagogical mediation and the invented writing intervention program in the youth and adult literacy	
<i>Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
<i>Juliane Gomes de Oliveira</i>	
Uma questão de perfil: Análise Enunciativa Multimodal de vídeos para avaliar o potencial da Gamificação personalizada em sala de aula.....	63
A question of profile: Multimodal Enunciative Analysis of video to evaluate the potential of personalized Gamification in classroom	
<i>Silvana Silva</i>	
<i>Arthur Marques de Oliveira</i>	
A leitura como prática intersemiótica: tópicos semantizadores e construção de sentidos	78
Reading as an intersemiotic practice: semantizing topics and the construction of the meaning	
<i>Cristiano Oldoni</i>	
<i>Ernani Cesar de Freitas</i>	
Retextualizar no celular: implicações das tarefas de textualização e hipertextualização.....	105
Retextualize on cell phone: implications of textualization and hypertextualization tasks	
<i>Marina Martins Pinchemel Amorim</i>	
<i>Márcia Helena de Melo Pereira</i>	

“Female representation in games”: uma proposta de unidade didática com base na translinguagem para a aula de língua inglesa126

Female representation in games”: a didactic unit proposal for the English language lesson based on translanguaging

Dêner da Silva Ramos

Anamaria Welp

Aspectos da produção textual em planos de aula de língua inglesa do *site Revista Nova Escola*.....145

Aspects of textual production in English language lesson plans from the Revista Nova Escola website

Wanderleya Magna Alves

José Cezinaldo Rocha Bessa

Experts e sua opinião sobre a Comunidade Surda: análise crítica de discursos de solidariedade em tempos de acessibilidade¹.....167

Experts and their opinion about Deaf Community: critical analysis of solidarity speeches in times of accessibility

Juliana Barbosa Alves

Cleide Emília Faye Pedrosa

Amar e escrita nos *Fragmentos de um discurso amoroso*, de Roland Barthes... 184

Love and writing in Roland Barthes’ A lover’s discourse: fragments

Priscila Pesce Lopes de Oliveira

Cid Ottoni Bylaardt

Diretrizes para autores206

Editorial

A primeira edição da Revista Desenredo deste ano de 2021 conta com diversas contribuições extremamente qualificadas de pesquisadores de diversas partes do país e abrangendo múltiplas visões sobre linguística e literatura. Abre esta edição o texto *Mediadores e literatura para crianças* de Dagoberto Buim Arena, que versa sobre a relação do adulto e do signo como mediadores na leitura para crianças, de modo que não apenas o material a ser lido como a própria atitude em relação a leitura possam ser entendidos como signos de uma mediação. Segue-se o artigo *Apontamentos historiográficos sobre o livro didático de português: o controle governamental em foco* de Wesley Luis Carvalhaes, cuja pesquisa aborda a relação entre o poder estatal e a política pública de distribuição de material didático, através de uma pesquisa tanto bibliográfica quanto documental que busca essa relação desde os tempos do Brasil Colônia. Francisca Izabel Pereira Maciel e Juliane Gomes de Oliveira são autoras do texto *A mediação pedagógica e o programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos*, que descreve o processo de produção textual de jovens e adultos em uma perspectiva sociointeracionista através de pesquisa colaborativa. O texto que segue é *Uma questão de perfil: Análise Enunciativa Multimodal de vídeos para avaliar o potencial da Gamificação personalizada em sala de aula*, de autoria de Silvana Silva e Arthur Marques de Oliveira, que apresenta os resultados de uma pesquisa multimodal em ambiente virtual de aprendizagem relacionando aos diversos perfis psicológicos dos estudantes durante o ensino à distância.

Cristiano Oldoni e Ernani Cesar de Freitas escrevem *A leitura como prática intersemiótica: tópicos semantizadores e construção de sentidos*, sobre a multisssemiose e a pluralidade de hibridização dos gêneros discursivos em nossa contemporaneidade digital, enquanto Marina Martins Pinchemel Amorim e Márcia Helena de Melo Pereira abordam importância da inserção de gêneros discursivos digitais nas aulas de Língua Portuguesa no texto *Retextualizar no celular: implicações das tarefas de textualização e hipertextualização*. Em *Female representation in games: uma proposta de unidade didática com base na translinguagem para a aula de língua inglesa*, Dêner da Silva Ramos e Anamaria Kurtz de Souza Welp discorrem sobre

o desenvolvimento de uma Unidade Didática para Língua Inglesa relacionada a maneira como são representadas as personagens femininas nos jogos eletrônicos a partir do desenvolvimento de uma produção em forma de minibiografia.

Em *Aspectos da produção textual em planos de aula de língua inglesa do site Revista Nova Escola*, Wanderleya Magna Alves e José Cezinaldo Rocha Bessa abordam esta ferramenta didática tanto em relação a sua eficiência pedagógica quanto em relação à própria linguagem como instância política, dialógica e ideológica; texto seguido de *Experts e sua opinião sobre a Comunidade Surda: análise crítica de discursos de solidariedade em tempos de acessibilidade*, no qual as autoras Juliana Barbosa Alves e Cleide Emília Faye Pedrosa demonstram a necessidade de aprofundar as reflexões discursivas e sociais de uma minoria linguística tão pouco contemplada. Por fim, encerrando magistralmente nossa edição, temos o texto *Amar e escrita nos Fragmentos de um discurso amoroso, de Roland Barthes*, escrito por Priscila Pesce Lopes de Oliveira e Cid Ottoni Bylaardt, no qual são exploradas as relações entre a língua, a escrita e o amar.

Sendo estes os textos desta edição, nós da Revista Desenredo convidamos a todos a percorrerem as páginas da revista, agradecendo imensamente a contribuição de todos os pesquisadores e desejando a todos nós uma ótima leitura.

Prof. Dr. Francisco Fianco
Editor

Mediadores e literatura para crianças

Dagoberto Buim Arena*

Resumo

No campo da literatura para crianças, o lugar ocupado pelos adultos é considerado como o do mediador. O objetivo deste ensaio é reafirmar que esse lugar pertence aos signos e, para isso, recupera o conceito de signo ideológico em Volóchinov (1895-1936), a formação do psiquismo e a função mediadora dos signos em Vigotski (1896-1934) e o conceito precursor de mediadores em Sorokin (1889-1968). A tese a ser defendida considera os homens como seres humanos em relação mediada por signos organizados em gêneros, que compõem o campo da literatura para crianças. A conclusão aponta que as atitudes humanas, ao lidar com a literatura, podem vir a ser signos e que somente neste aspecto é que o homem pode fazer parte de um conjunto sógnico mediador.

Palavras-chave: Literatura infantil; Mediador; Signo ideológico; Fato social.

Introdução¹

No campo da literatura para crianças, o lugar ocupado pelos adultos – bibliotecários, pais e professores – é

* Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1972), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga (1978), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e Pós-Doutorado pela Universidade de Évora, Portugal (setembro a dezembro de 2007), financiamento FAPESP. Em novembro e dezembro de 2010, realizou estágio pós-doutoral junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP), em Lyon, França. Pós-Doutorado pela Université-Sorbonne, Paris IV (08.10.2013 a 07.08.2014), com financiamento FAPESP. Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2013. Atualmente é professor Adjunto do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Marília. Trabalhou como professor, diretor de escola e supervisor de ensino na rede pública estadual paulista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, alfabetização, leitura e escrita. Orientador no programa DINTER entre Universidade Federal do Maranhão e UNESP de Marília (2008-2010) e no DINTER entre Instituto Técnico Federal do Ceará e UNESP de Marília (2012-2014). Pesquisador convidado do Laboratório Linguistique, Langues, Parole (LiLPa) da Faculté de Lettres, da Université de Strasbourg, França no período de 22 de setembro a 18 de dezembro de 2015. Orientador no Dinter entre UNESP de Marília e Instituto Federal de Rondônia de 2018 a 2022. E-mail: dagobertobuim@gmail.com

Data de submissão: dez. 2020 – Data de aceite: mar. 2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v17i01.11554>

consensualmente o lugar ocupado pelo mediador. Esse aspecto consensual vem, quero crer, da visão da aparência do fenômeno, porque há a percepção visual de um adulto que toma um livro nas mãos e intermedeia a relação da criança com esse livro e com seu conteúdo literário. Essa relação entre seres humanos, de gerações distintas, transposta para um esquema simplificado, acentua e justifica o consenso: há um livro com texto e ilustrações, parte da cultura humana, que compõe a literatura de um povo e que deve ser conhecido pelas novas gerações. O adulto estaria em posição intermediária, como neste esquema: livro de literatura – adulto – criança.

Analisado o esquema com as lentes da aparência não há como discordar do consenso. Como a função do investigador é a de pensar e de repensar constantemente suas abordagens de análise, alimentadas por diferentes princípios teóricos, é possível acoplar outras lentes e olhar para o mesmo processo por outra perspectiva. É esse exercício que pretendo fazer neste ensaio. Em palavras mais diretas, o objetivo é rever o papel de mediador atribuído ao adulto. Em vez de usar o termo mediação, optarei por usar o de mediador por se referir à uma manifestação concreta, ancorada em conjuntos de signos, mas a referência a outros estudos respeitará o termo empregado na fonte de origem. A tese a ser defendida pressupõe considerar os homens como seres humanos em

relação mediada por signos organizados em gêneros que compõem o campo da literatura para crianças. Visto por esse prisma, o homem adulto não medeia, mas faz parte de um dos polos. Todavia, a tese considera também que o livro, isto é, a criação cultural humana, não se descola dos homens. Isso pressupõe que os homens criam histórias, livros, gestos e modos de ler e é esse conjunto que compõe o mediador. Portanto, as atitudes humanas, ao lidar com a literatura, são compostas por signos que se fundem a ela. Neste aspecto, e somente neste aspecto, é que o homem compõe o conjunto mediador, mas não ele mesmo, isoladamente, o ocupante desse lugar. Os argumentos arrolados para a defesa dessa tese compõem o desenvolvimento deste ensaio e incluem o pensamento de Valentin Volóchinov (1895-1936), de Lev Vigotski (1896-1934) e de Pitirim Sorokin (1889-1968).

As lentes teóricas que reinterpretam esse papel de mediador têm como referência os estudos de Vigotski sobre o conceito de mediador atribuído aos signos e, em um olhar mais amplo, a toda a cultura humana, porque os signos são os instrumentos de constituição do pensamento. Entre a geração adulta e a outra que nasce interpõem-se os signos, a cultura, a arte, e também a literatura para crianças, considerados os reais mediadores, porque portam com eles os gestos, os atos, os materiais, os instrumentos e os modos

de operar humanos. De Volóchinov serão recuperados o conceito de signo ideológico no vasto mundo da criação ideológica, onde se situa a literatura para crianças e seu papel na formação da consciência. Os aportes vindos de Sorokin, via Tilkowski (2012), destacarão o conceito de fato social, o papel das trocas sociais entre os grupos humanos e, sobretudo, a origem do conceito de mediador e de sua estrutura. Tanto Vigotski quanto Volóchinov podem ter se nutrido dos estudos de Sorokin para desenvolver algumas de suas teses sobre mediadores. É o que demonstrarei no último tópico.

Para perseguir a demonstração desta tese, o desenvolvimento do ensaio se apoiará também nos princípios de cultura como forma de humanização, da necessidade de se oferecer às crianças as formas ideais (VIGOTSKI, 2010) de cultura desde o nascimento, e no princípio de que o homem histórico, cultural e social se funde, pelos seus atos culturais, com sua criação, e pode, por isso, ocupar, somente nessa condição de signo, a função de mediador, porque essa função pertenceria exclusivamente aos signos.

Os aportes da filosofia da linguagem e da teoria histórico-cultural

Um dos pontos teóricos dos argumentos aqui apresentados tem como referência o caráter mediador do signo,

considerado ideológico, especialmente o signo verbal escrito, matéria-prima da obra literária, e o signo de modo geral, instrumento pelo qual o homem compreende a realidade e age sobre ela. Por essa razão, é necessário compreender a noção de signo ideológico, o lugar que ele ocupa na criação da cultura humana e a sua ligação com os meios de produção da base econômica; dito de outro modo, o lugar que ele ocupa na superestrutura social, no mundo ideológico, e seus vínculos com a infraestrutura. Essa abordagem foi bem discutida por Volóchinov em sua obra mais conhecida no Brasil – *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: “O problema da correlação entre a base e as superestruturas [...] pode ser, em grande parte, compreendido justamente no material da palavra” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106). A base seria constituída pelas relações humanas direcionadas para e pela produção econômica. As relações refletiriam a organização econômica, a relação entre capital e trabalho, a produção de bens, o acesso a eles, a sua distribuição e a sua partilha.

São essas relações de base, de infraestrutura, que estabelecem vínculos estreitos com a criação cultural humana, situada em outro patamar das relações, na superestrutura, já que “a essência desse problema se reduz a *como* a existência real (a base) determina o signo, e *como* o signo reflete e refrata a existência em formação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106).

grifos do autor). Não há, portanto, reflexo da realidade de uma instância à outra, mas refração, porque a criação cultural, cuja matéria é o signo, interpreta essa realidade conforme são estabelecidas as relações dos homens que a recriam.

No reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias seria o objeto mediador entre o homem e a realidade; a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumiriam profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo, uma vez que

[...] a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas [...] Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106).

A literatura infantil, como criação cultural, então, penetra e compõe a comunicação social.

A tradução do russo para o francês feita por Sériot e Tilkowski-Ageeva da obra acima citada de Volochinov substitui a expressão “comunicação social” por “troca social” (VOLOŠINOV, 2010, p. 151), mais próxima das relações humanas, pelas quais os homens dão e recebem os bens culturais já criados. Desse ponto de vista, a literatura para crianças, como bem cultural, permite que adultos e crianças troquem gestos, intenções, saberes, condutas, sentidos e aprecia-

ções. O signo, aparentemente fixado nos suportes, é sensível às mudanças sociais que se desenrolam na infraestrutura: “É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106, *itálicos no original*), isto é, na infraestrutura. O signo verbal, na essência de seus sentidos, se modifica conforme são modificadas as trocas e as mudanças sociais, porque ele mesmo dá condições para a criação das relações e para a recriação ininterrupta da cultura. Concebe-se, consideradas essas condições, o seu papel de mediador sensível.

A palavra artística escrita, inscrita em suportes diversos, é manifestação concreta do ser humano que dela faz seu instrumento de recriação da realidade, de criação da cultura e de troca social entre homens e entre gerações. Há, entretanto, outras manifestações e criações *sígnicas* além do campo da palavra verbal que compõem um conjunto ao qual Volóchinov (2017, p. 93, grifo autor) nomeia como o universo ou o mundo dos signos: “desse modo, além dos fenômenos da natureza, dos objetos tecnológicos e dos produtos de consumo, existe um mundo particular: o *mundo dos signos*”. Ora, esse mundo povoado de signos não seria constituído por signos-palavras apenas, mas por muitos outros, porque

“os signos também são objetos únicos e materiais e, como acabamos de ver, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Pode-se entender que os gestos são signos, a conduta e a expressão física e intelectual humanas são signos. Portanto, o adulto bibliotecário/professor/pai pode compor, ao se relacionar com a criança por meio do livro, e com ele também, um conjunto sgnico, isto é, um conjunto semiótico. Esta hipótese será retomada mais ao final deste ensaio. Por ora, é preciso destacar a natureza ideológica dos signos, entre os quais as palavras e as ilustrações de uma obra, e, por que não, as expressões, os olhares, os gestos, as apreciações, os julgamentos visíveis, audíveis e as intenções percebidas.

A função e a natureza do signo são determinantes para a compreensão da realidade, na qual se inclui o homem, porque são, ao mesmo tempo, instrumentos de compreensão da realidade e instrumentos de formação da consciência humana, portanto, profundamente essenciais ao longo da vida e por meio dos quais são feitas as escolhas e são tomadas as decisões que formarão o psiquismo:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se

encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91).

Quais são os destaques dessa citação para o que aqui interessa? A ideia de que o produto ideológico que se situa na superestrutura, portanto no reino da criação cultural humana, refrata a realidade a seu modo, mas não a reproduz, nem dela faz uma cópia, é um dos destaques. A refração da realidade e a função do signo são referendadas por Volóchinov (2017, p. 93):

[...] o signo não é somente uma parte da realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico, e assim por diante.

O segundo destaque é o de que um corpo físico, não como parte da realidade, mas tomado como algo que remete a uma significação fora dele, pode vir a ser um signo. Adiante este aspecto será retomado quando Sorokin será chamado a contribuir para a argumentação. Pode-se pensar no corpo humano não como um corpo biológico, mas como instrumento de uma consciência que faz trocas com outras, como no caso da sessão de leitura, da partilha de atos de ler livros de literatura com crianças. Nesse caso, pode-se reiterar: a consciência e o corpo físico fundidos se tornam signo. O terceiro destaque se refere ao valor ideológico do signo, isto é, há sempre apreciação

valorativa na percepção e na manifestação humana por signos, os mediadores fundamentais das trocas sociais.

Em suma: os signos, sejam quais forem, têm natureza ideológica e, portanto, portam valores sujeitos a apreciações e julgamentos. As relações de troca cultural entre gerações, em que a literatura para crianças ocupa o papel de mediadora, são constituídas por signos visuais, enunciados verbais escritos, ilustrações, gestos, expressões corporais, enunciados verbais orais, entonações, ênfases, timbres, todos eles preñhes de valores e de ideologia, fundamentais para a formação da consciência e da própria condição humana.

As formas ideais de cultura em Vigotski

Vigotski atribui fundamental papel às formas ideais de cultura no processo de humanização das crianças como seres da espécie em desenvolvimento ontogenético e filogenético. O entorno cultural, isto é, o meio – e aqui estão incluídos a criação cultural e os homens que as criam, as distribuem e as manipulam – desempenha função incontornável na formação do psiquismo e no legado cultural entre gerações. Entre essas formas ideais de cultura destaco a invenção histórica e cultural da literatura para crianças, sua divulgação e sua prática social. Para melhor compreender esse

conceito de forma ideal é preciso recorrer a suas observações sobre a relação entre o meio, entendido como o entorno cultural, e o desenvolvimento da criança. O autor faz uma indagação inicial sobre isso, ensaia uma resposta com o intuito de delinear gradativamente o conceito:

Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

A incorporação do pensamento de Vigotski e desses trechos de sua autoria deriva da minha intenção de analisá-los com as lentes dos estudos da literatura considerada criação constituinte da cultura humana, composta não somente pelo objeto cultural, mas pelos atos culturais humanos que a impregnam desde a sua criação, pela escolha dos suportes, pelos modos de circulação, pelos modos de ler e pelos modos de apreciar. Orientado por esse olhar, as palavras de Vigotski insistem que a formação intelectual esperada no final do desenvolvimento do homem deve estar já no seu entorno desde o início de sua vida. Se os homens e suas instituições esperam e desejam que os adultos

das gerações emergentes sejam leitores de literatura, ou mesmo recriadores de literatura, é necessário que essa forma ideal de cultura, integral e complexa, não somente como objeto isolado, mas como objeto nas relações humanas, faça parte do universo infantil desde os primeiros momentos de seu desenvolvimento. Se houver a ausência dessa forma ideal na infância, se as crianças forem dela privadas, ficarão à margem de um aspecto da cultura humana, essencial para seu desenvolvimento ontogenético, com consequências para o desenvolvimento filogenético.

O conceito de forma ideal se esboça um pouco mais em Vigotski (2010), ao entender que essa forma é a ideal, a esperada, a desejada, ou, ainda, a necessária, a crucial para o desenvolvimento pleno do homem. É como se fosse um ponto de chegada (embora o ponto de chegada sempre se desloque) do desenvolvimento desejado:

Combinemos que essa forma desenvolvida, que deverá aparecer no final do desenvolvimento infantil, será chamada, assim como fazem na pedologia contemporânea, de forma final ou ideal – ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará. (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

Ocultar a forma ideal na infância é colocar obstáculos ao desenvolvimento intelectual, cultural, social do homem. Significa, portanto, retardar o processo

de humanização. Com um olhar imbuído pela importância da literatura para as crianças, compreende-se que os adultos, os livros lidos e por eles manipulados em suas relações compõem uma forma ideal que desde os primeiros momentos da vida promovem o desenvolvimento intelectual, social e psíquico:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

As assertivas a respeito do papel da literatura podem até ser contestadas, porque adultos ávidos leitores de literatura podem não ter tido a oportunidade de viver em um meio cultural quando crianças. Ou, em caminho inverso, crianças que viveram situações culturais com essas formas ideais não mantiveram quando adultas as mesmas atitudes intelectuais. Somente pesquisas específicas poderiam encontrar razões, acontecimentos, situações de vida, relações humanas que explicariam essas hipóteses. Vigotski (2010), de seu lado, mencionava, ainda que de modo bem genérico, pesquisas que indicavam ser

a ausência da forma ideal desde o início um obstáculo ao desenvolvimento pleno. Ao trazer a observação para a temática deste ensaio, levanto a hipótese de que os leitores adultos de literatura que não leram a literatura na infância não terão o mesmo desenvolvimento no ponto de chegada em relação àqueles que a leram. Assim se manifesta Vigotski (2010, p. 695) sobre isso:

[...] pesquisas mostram que iriam, mas de forma extraordinariamente singular, isto é, as ações sempre irão se desenvolver de modo muito lento, muito particular e nunca atingirão aquele nível que atingiriam quando existe no meio uma forma ideal correspondente.

Por fim, Vigotski (2010) insiste que o processo de formação humana toma como princípio o processo de apropriação da cultura, em todas as suas formas e manifestações, portanto, de todas as suas formas ideais constituídas pela cultura material e pela cultura imaterial impregnadas pelas intenções, gestos e atitudes humanas.

Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio. (VIGOTSKI, 2010, p. 698).

Ao entender a literatura para crianças e os modos como os homens a criam, a usam e a transmitem como um conjunto semiótico, quero compreender que

as gerações humanas em uma cultura determinada, em um espaço geográfico determinado, tomam esse conjunto como o mediador de suas relações. Esse conjunto mediador porta, em seu núcleo, a materialidade, a imaterialidade e os atos culturais humanos. Os signos medeiam as relações, por isso os atos humanos também compõem esse universo sógnico. Entretanto, há um duplo papel para o homem: é mediado – o primeiro papel – porque está nas relações em que a forma ideal ocupa o lugar de mediador, mas ao usar e ao se impregnar da forma ideal – o segundo papel – ele se funde com o livro pela forma ideal de lê-lo, de usá-lo, por isso se torna também um signo que contribui para a composição do conjunto semiótico da forma ideal de mediador. A criança não se apropria da literatura como uma forma ideal isolada do homem, mas se apropria dela por inteiro, impregnada pelos atos humanos específicos de ler literatura.

A função mediadora dos signos em Vigotski

Para abordar a temática dos signos como mediadores e a que enfatiza a necessidade de desenvolvimento cultural do homem, convém esclarecer que o fio condutor para essa abordagem será feito pelos fios tecidos por Nascimento (2014) ao estudar esses conceitos em Vigotski (2010).

A respeito da cultura e de seu papel na formação humana, Nascimento (2014) registra que Vigotski vê

[...] o desenvolvimento cultural como “o domínio de meios externos da conduta cultural e do pensamento, ou o desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura, etc.” (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 34 apud NASCIMENTO, 2014, p. 144).

É nesse universo cultural que se insere a literatura para crianças e seu papel no desenvolvimento pleno do homem, resultante das relações entre os homens no mundo social, porque

Para Vygotski (1930/1995d, p. 150), a etapa externa da história do desenvolvimento cultural é social, ou seja, encontra-se no conjunto das relações humanas. Vygotski (1930/1995d, p. 150) entende que, por trás do desenvolvimento de todas as funções superiores, estão as relações sociais – as relações humanas. [...] “cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente desde fora, independentemente do estado do organismo no dado momento de desenvolvimento, mas que o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra.” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 155 apud NASCIMENTO, 2014, p. 145).

É importante destacar na citação a ideia de que o desenvolvimento do homem depende de suas relações com os outros homens, logo, a criança tanto mais se desenvolve culturalmente quanto mais se relacionar com os adultos que estão no outro polo do esquema de relações em que uma manifestação cultural

criada e em permanente recriação, como a literatura, ocupa o lugar de mediador. O que medeia a relação entre eles é esse bem cultural composto por um conjunto semiótico complexo. Esse conjunto é gradualmente apropriado pela criança, isto é, “toda uma série de formas de conduta”. Isso vai ser fundamental na sua formação e em seu processo de humanização.

Esse conjunto de signos exerce o papel de mediador entre as duas gerações, uma vez que

[...] para Vygotski (1930/1995d), é graças ao signo que se estabelece a comunicação, pois, o signo é o traço fundamental do desenvolvimento superior das relações mediadas dos homens (NASCIMENTO, 2014, p. 188).

Ao se referir às relações humanas como mediadas, Vygotski sugere que existe entre os homens algo que os medeia, isto é, os signos, e com uma visão mais ampliada pode-se afirmar que são os bens culturais compostos por signos, e, sob uma visão mais específica, a literatura para crianças em qualquer forma física ou virtual impregnada dos gestos humanos. Nas relações entre adultos e crianças há uma abundância signífica que estreita o vínculo entre um e outro, que vem a fortalecer o elo de desenvolvimento cultural e intelectual da espécie.

Apesar de o protagonismo do mediador ser assumido pelos signos, o adulto se funde a eles, porque as suas práticas e os seus gestos são também signos. Portanto é ele, como afirmei antes, nessa condição

de signo também um mediador, como Nascimento (2014) destaca:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento, toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos mostra que consegue adaptar-se ao entorno, graças à mediações sociais, por intermédio das pessoas que a rodeiam. O caminho da coisa à criança e desta à coisa, passa por intermédio de outra pessoa. A transição desde a via biológica à social do desenvolvimento é a conexão chave no processo de desenvolvimento, um ponto de inflexão crucial na história do comportamento da criança. Nossos experimentos demonstram que o caminho por intermédio de outra pessoa é a autoestrada [rodovia, via de circulação] central do desenvolvimento da inteligência prática. Aqui, a fala desempenha um papel primordial. (VYGOTSKI; LURIA, 1931/2007, p. 28-29 apud NASCIMENTO, 2014, p. 197).

As palavras de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança dão protagonismo às mediações sociais, isto é, aos homens que estão no entorno da criança e que se situam no caminho entre a criação cultural, a coisa, e ela, a criança. A criação pode ser o livro de literatura. Entretanto, essa coisa não é um objeto isolado dos atos humanos, dos usos humanos, do fazer humano. A coisa, o objeto, a história criada, porta com ela esses atos todos que são, em síntese, o conjunto semiótico já aqui referido. É necessário considerar, por essa razão, que o homem não é o mediador entre a criança e o bem cultural, mas ele próprio encarna o bem e a ele dá vida. O homem adulto não seria simplesmente uma estrada, como sugere a metáfora de Vigotski. Se

assim fosse, os signos e todo o conjunto semiótico não seriam os mediadores, mas os mediados, e a função de mediador, a de estrada, seria a do adulto, mas isso contraria os princípios que atribuem aos signos essa função.

É clássico o argumento entre vigotkianos de que se a humanidade sofresse uma hecatombe e se somente um ser humano recém-nascido sobrevivesse, ele não se apropriaria da cultura humana, mesmo se os bens culturais continuassem existindo, porque não haveria o outro homem adulto que o ensinasse a compreender e a usar os bens culturais. Como vem sendo discutido até aqui, a coisa não se separa do homem e o homem não se separa da coisa.

Fatos sociais e mediadores

Por quem o conceito de mediador teria entrado no cenário russo nos anos 1920? Para comentar essa interrogação que a mim me fez, foi necessário recorrer aos estudos de Tilkowski (2012) sobre o contexto intelectual em que Volóchinov se nutria. Entre os sociólogos da época, a pesquisadora encontrou nos estudos sociológicos de Pitirim Sorokin as pistas que estabeleciam o elo entre esses dois pesquisadores. Volochinov não teria tido contato direto com Sorokin, mas o conhecimento de sua obra teria sido feito por meio dos estudos de Pavel Sakulin (1868-1930) de quem ele era próximo

e com quem convivera em Nevel, nos duros tempos da crise econômica russa. Sorokin publicara dois tomos de *O sistema de sociologia*, muito citado por Sakulin, com previsão de oito volumes. O primeiro cuidou da interação entre os indivíduos e o segundo da interação entre grupos sociais. Os demais não foram publicados, porque ele foi expulso da Rússia pelos bolcheviques em 1922 e se instalou posteriormente nos Estados Unidos (TILKOWSKI, 2012).

Sorokin considera a interação entre dois indivíduos como o fato elementar de toda a vida social constituída pela interação entre grupos de indivíduos e grupos sociais. Para ele, “as vivências psíquicas [*psixiceskie perezivanija*] ou os atos exteriores [*vnesnie akty*] de um indivíduo mudam em função das vivências e dos atos exteriores de um outro (ou de outros) indivíduo(s)”. (SOROKIN [1920] 1993:102, apud TILKOWSKI, 2012, p. 2017). Para analisar esse fato social elementar, é proposto um método objetivo que considere “os atos, os movimentos, os gestos, as mímicas, o conteúdo da fala, a entonação, etc., como fato exterior observável” (TILKOWSKI, 2012, p. 217). Os estudiosos das obras de Volóchinov e de Vigotski encontram neste trecho pontos de contato entre os três, especialmente em relação à noção de troca, formação social do psiquismo e os signos exteriores como objetos de estudo. O conceito de mediador vai se constituindo a partir

desse outro, do fato social elementar e de sua estrutura, assim concebida por Sorokin, conforme registra Tilkowski (2012, p. 218):

Sorokin define o fato elementar como um fenômeno com três componentes: (1) ao menos dois indivíduos que condicionam mutuamente sua vivência e seu comportamento; (2) os atos pelos quais os indivíduos se influenciam uns aos outros; e (3) os “mediadores” [*provodnik konduktori*] que veiculam os atos de um indivíduo a outro (ibi:142).

Os mediadores entre os homens são os signos exteriores, instrumentos que permitem a troca de atos sociais e, conseqüentemente, dão as condições para que os homens se influenciem mutuamente na formação de suas consciências. Antes, portanto, de Vigotski e de Volóchinov, Sorokin já tinha esclarecido o conceito de mediador e apontado quem são esses mediadores. Mais interessante ainda é o aprofundamento da conceituação que revela ser ele uma das possíveis fontes de onde Volóchinov e seus amigos, entre os quais Medvedev (1892-1938), Bakhtin (1895-1975) e Jakubinskij (1892-1945) teriam bebido a água que os levaria a escolher o diálogo amplo, não somente o face a face, como matriz das relações humanas. Para Tilkowski (2012, p. 219),

Sorokin define os “mediadores” como os fenômenos que permitem interagir não somente as pessoas que se encontram em presença física imediata, mas também aquelas que estão separadas do ponto de vista espacial e temporal.

Os estudos de Tilkowski revelam que Sorokin, em 1913, bem antes de Volóchinov, de seus amigos e de Vigotski, discutia o conceito de símbolo e de seu papel na vida social, em um tipo precursor de estudos semióticos. Os símbolos seriam os mediadores, isto é, os signos, uma vez que “Sorokin designa por mediadores os símbolos ou os signos que ele define como ‘as formas externas de todo pensamento [mysl’] e de todo ato consciente” (SOROKIN, 1913:10 apud TILKOWSKI, 2012, p. 219). As fontes de Sorokin para analisar o conceito de símbolo estariam, para Tilkowski, nos estudos linguísticos de Humboldt (1767-1835) - a quem Volóchinov situa no campo do subjetivismo idealista - e retomados por Potbenjá (1835-1891). Tilkowski (2012, p. 220, grifos do autor) o encontra em Sorokin para quem

[...] a palavra humana é *inteiramente simbólica* já que ela exprime o pensamento, que ‘a vida social não é outra coisa senão o simbólico’ ou um *processo de troca de símbolos*. Se Sorokin faz a distinção entre os ‘símbolos’ e os ‘símbolos de símbolos’ (ou símbolos de segundo, terceiro grau, etc.), no *Sistema sociológico*, ele opõe ‘mediadores físicos’ e ‘mediadores simbólicos’

Neste trecho, parte de uma nota de rodapé, que considero muito importante para restar assim tão afastada do núcleo dos comentários referenciados, estão inclusos a noção tão cara a Volóchinov de troca social por meio de signos/símbolos, quanto o pensamento de Vigotski ao se

referir à escrita como um símbolo de segunda ordem, ao tomar a linguagem oral como de primeira ordem: “é natural que uma fala sem sonoridade real, somente imaginada e representada, que exige simbolização de segunda ordem, resulte à criança tão difícil em relação à fala oral como a álgebra em relação à aritmética” (VIGOTSKI, 2012, p. 340). Sorokin e Vigotski se encontram na expressão “segunda ordem”, tão citada entre os vigotskianos.

Um dos objetivos anunciados na introdução deste ensaio fazia referência ao debate do papel de mediador conferido a professores, bibliotecários, como profissionais, ou a qualquer ser humano, em qualquer etapa da vida, quando introduz o outro na cultura humana, nas criações ideológicas, entre as quais se acomoda a literatura para crianças. As incongruências, divergências ou deslizes conceituais certamente se manifestam em virtude de opções teóricas distintas, de pontos de ancoragens não próximos uns dos outros. Para os que querem se situar no campo dos estudos do enfoque Histórico-Cultural, como Vigotski, ou em um dos campos da Filosofia da Linguagem no qual se abriga Volóchinov, convém melhor esclarecer o lugar de onde aqueles se posicionam para observar, na conceituação de Sorokin, o fato social elementar, a troca social por meio de signos e a distinção entre mediadores físicos e mediadores simbólicos, para quem “o ‘mediador’ é

uma rede intermediária entre dois fatos psíquicos” (TILKOWSKI, 2012, p. 220).

Para discutir o papel simbólico de um mediador físico, Sorokin faz referência ao uso de um pano vermelho em países e situações não coincidentes. Em um país em tempos de paz, um trapo vermelho içado na rua causa especulações entre os transeuntes a respeito de seus sentidos e objetivos de quem o içou. Em um país estremecido por movimentos revolucionários, os sentidos serão outros. Nas duas situações, “*o indivíduo que o içou pode condicionar o comportamento de outras pessoas pelas propriedades puramente físicas desse mediador*” (TILKOWSKI, 2012, p. 221, grifos do autor), mas

[...] o indivíduo que içe uma bandeira vermelha determina e influencia o comportamento dos outros, menos pelas propriedades físicas do mediador, do que pela significação simbólica pela qual o mediador deve comunicar, ‘assinalar’ às outras pessoas. (SOROKIN apud TILKOWSKI, 2012, p. 221).

Essas afirmações de Sorokin, encontram-se, para Tilkowski (2012, p. 221), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Vološinov, notadamente ao encontrar nessa obra a afirmação de que “o signo tem uma significação que ultrapassa seu caráter de dado singular”, sem, entretanto, fazer qualquer referência a Sorokin. O professor/bibliotecário/ ou qualquer ser humano, em seu aspecto físico, por si só não é um mediador, mas poderá vir a ser, se compuser um amplo conjunto semiótico a ser apropriado pela

geração emergente. Ainda em Volóchinov há referência mais próxima à simbologia do tecido vermelho de Sorokin, ao fazer referência à foice e ao martelo no emblema da URSS como símbolos ideológicos em vez de apenas uma imagem do objeto. Reafirma o que dissera Sorokin: “todo corpo físico pode ser também percebido como uma imagem de qualquer coisa [...]” (VOLOŠINOV, 2010, p. 129, trad. nossa), mas “um corpo físico, por assim dizer, idêntico a ele mesmo, nada significa, coincidindo inteiramente com seu caráter de dado único e natural” (VOLOŠINOV, 2012, p. 128, trad. nossa). A referência ao pão e ao vinho no universo cristão também é por ele citada como exemplo de metamorfose de instrumento a signo: “por exemplo, o pão e o vinho tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas um produto de consumo como tal não é em caso algum um signo” (VOLOŠINOV, 2012, p. 129, trad. nossa). Portanto, o homem virá a ser signo apenas na condição e na situação em que se remete para fora dele mesmo, como a foice e o martelo, como o pão e o vinho.

Conclusão

Ler livros com as crianças e para as crianças desvela um dos modos culturais dos atos de ler que são recriados e legados de uma geração a outra. Os signos, a literatura para crianças, os modos de

ler do homem, seus gestos e atitudes formam um conjunto semiótico que medeia essas relações. Os seres humanos em diferentes gerações se relacionam, no caso aqui abordado, por uma forma de cultura - a literatura para crianças, que é uma das formas ideais na qual a criança deve mergulhar para dela se apropriar por meio de um outro, e, em seguida, recriá-la e legá-la às gerações subsequentes.

A convivência entre gerações durante dezenas de anos permite a apropriação e a transmissão da cultura. Suas relações históricas rompem fronteiras e compõem um grande cenário em que se banham as gerações, de modo mais superficial ou mais profundo, conforme a intensidade maior ou menor de suas relações. As gotas que formam esse cenário/oceano cultural são as recriações e as criações culturais constituídas por signos de toda natureza, uma verdadeira babel semiótica por meio da qual o homem se alimenta de cultura para poder se desenvolver em seu processo de humanização. Humanizar-se é, então, experimentar, viver o processo de apropriação dos signos culturais que medeiam as relações.

Professoras/bibliotecárias/pais que leem uma narrativa para crianças fazem parte dessas relações mediadas pelos signos. Eles próprios, com sua voz, seu corpo, seu olhar, suas entonações, com o seu modo de virar a página, de rolar a tela, se tornam formas ideais de cultura

em processo de apropriação pelo outro. Ninguém gosta de formas ideais de cultura não conhecidas e não apropriadas, nem sabe, por isso, apreciá-las.

O papel dos homens se alarga, porque são eles, ao mesmo tempo, agentes das relações com a cultura escrita, mas são eles próprios e seus gestos os objetos culturais de apropriação e de transformação. Ensinar o ato de ler com suas múltiplas variações e compartilhar esses atos promovem o desenvolvimento do homem como espécie e estabelecem um real processo de humanização.

O adulto/professor não é, então, um mediador, uma estrada, como sugeriu Vigotski (apud NASCIMENTO, 2014), mas pode vir a ser um signo cultural, social e ideológico que encarna outros signos e suas manifestações. Forma, assim, um conjunto híbrido de signos que vai mediar as relações de uma geração a outra e compor o mundo complexo do processo de humanização. Sem o homem precedente, que já se apropriou da cultura, não haverá a apropriação correspondente pelo homem subsequente. Bibliotecários, professores e pais são esses homens históricos, sociais e culturais, responsáveis por legar tudo isso às crianças que já nasceram e às que ainda nascerão. Todas essas questões até então comentadas ficam por aqui, perambulando, mal acabadas, à procura de outras reflexões.

Mediators and literature for children

Abstract

In the field of children's literature, the place occupied by adults is considered to be that of the mediator. The purpose of this article is to reaffirm that this place belongs to signs and, for that, it recovers the concept of ideological sign in Volochinov (1895-1936), the formation of the psyche and the mediating function of signs in Vigotski (1896-1934) and the precursor concept of mediators in Sorokin (1889-1968). The thesis to be defended considers men as human beings in a relationship mediated by signs organized in genders, which make up the field of children's literature. The conclusion points out that human attitudes, when dealing with literature, can become signs and that only in this aspect can man be part of a mediating sign set.

Keywords: Children's literature; Mediator; Ideological sign; Social fact.

Nota

- ¹ As ortografias dos nomes citados obedecem ao disposto em cada obra referenciada. As traduções são de responsabilidade do autor.

Referências

NASCIMENTO, R. de O. *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2014.

TILKOWSKI, I. *Volosinov em contexte*. Essai d'épistémologie historique. Limoges: Édition Lambert Lucas, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, 2010, 21 (4), p. 681-701. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Tradução de Alejandro Ariel Gonzáles. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VOLOŠINOV, V. N. *Marxisme et Philosophie du Langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Tradução de Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Apontamentos historiográficos sobre o livro didático de português: o controle governamental em foco

Wesley Luis Carvalhaes*

Resumo

Este estudo apresenta alguns elementos para a construção de um percurso historiográfico do livro didático de português (LDP), cuja elaboração está intimamente associada às políticas públicas para a produção, a aquisição e a distribuição de material didático. Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, este artigo aponta e discute elementos que permitem constatar como o governo, desde o Brasil Colônia, exerce um controle sobre a produção e a circulação do material didático para o ensino de língua materna. Os resultados da pesquisa indicam que os manuais didáticos são produzidos conforme definem documentos oficiais que regulam a edição e a circulação do LDP, configurando uma ordem do discurso sobre o livro didático a qual tem cristalizado um modelo de produção do LDP.

Palavras-chave: Livro didático de português; Historiografia-linguística; Ensino de língua materna; Programa Nacional do Livro Didático.

Introdução

O presente artigo é um recorte da pesquisa “Livro didático de português: um percurso histórico” – desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas – que propõe um estudo historiográfico acerca do livro didático de português (LDP). Infelizmente, não há muitos estudos que tratem especificamente da história do LDP, mas é consenso entre as pesquisas

* Doutor em Letras e Linguística (2016) pela Universidade Federal de Goiás, é Mestre em Letras e Linguística (2009) pela mesma instituição, onde também cursou a graduação em Letras-Português (2005). É graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000). Atualmente, é professor do quadro permanente da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, atuando na área de língua portuguesa e linguística. Também leciona língua portuguesa na educação básica e dedica-se a pesquisas que tomam como corpus o livro didático de português para a abordagem e a discussão dos eventos relacionados à sala de aula de língua materna. Em suas atividades de pesquisa, apoia-se nos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos bakhtinianos, da historiografia linguística, da linguística aplicada e dos estudos do texto e do discurso. Interessa-se, igualmente, por pesquisas que discutem a interface filosofia-linguística, notadamente aquelas ligadas à filosofia da linguagem e às teorias do signo. E-mail: wcarvalhaes@hotmail.com

da área, como as de Freitag, Motta e Costa (1989) e Oliveira et al. (1984), a hipótese de que a produção didática é muito influenciada por orientações do Governo Federal, principal comprador de livros didáticos no Brasil.

Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, investigamos como o governo, desde o Brasil Colônia, exerce um controle sobre a produção e a circulação do material didático para o ensino de língua materna. O estudo apoia-se nos pressupostos teóricos apontados por Koerner (1996) e Milani (2011) e toma como paradigma de investigação historiográfico-linguística os trabalhos de Milani (2012a, 2012b) e de Rosa (2011). Na primeira parte do artigo, apontamos um breve histórico sobre a edição do livro didático no Brasil, seguindo o percurso indicado por Araújo (1999) e Hallewell (2005), pois o modo como a indústria editorial didática brasileira desenvolveu-se influencia o processo de elaboração, de edição e de circulação do LDP. Na segunda parte, tratamos dos gestos oficiais que explicitam o controle governamental sobre a produção didática e, no terceiro tópico, apontamos os órgãos e programas governamentais que materializam as políticas públicas para a edição de obras didáticas no Brasil. A segunda e a terceira partes do artigo tratam, portanto, da relação entre a produção do material didático e a regulamentação do governo.

Essa relação é importante para a elaboração de um percurso historiográfico-linguístico do LDP, pois, conforme Koerner (1996) e Milani (2001), a historiografia-linguística toma um dado objeto como materialização do pensamento de uma época, constituído no curso de determinadas relações de força. No caso em questão, essas relações dão-se entre governo-editoras-equipe autoral. Os manuais didáticos são produzidos conforme definem documentos oficiais que regulam a edição e a circulação do LDP, configurando uma ordem do discurso sobre o livro didático (LD) a qual tem cristalizado um modelo de produção do LDP, como apresentamos nas considerações finais.

Elementos para a compreensão da produção editorial didática no Brasil

Para Hallewell (2005), a década de 1850 é um marco divisor na história da publicação de obras didáticas no Brasil. Segundo o autor, foi a partir desse momento que as tipografias que publicavam jornais, muitas vezes respondendo a solicitações de governos municipais, passaram a editar livros a serem usados em escolas. Esses livros didáticos, que circulavam paralelamente aos jornais, por serem editados em razão de uma

demanda específica, não eram mercadologicamente atrativos. Conforme Hallewell (2005, p. 216), Baptiste Louis Garnier, dono da editora Garnier, foi “o primeiro editor a envidar um verdadeiro esforço para atender às necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um comercial por sua própria iniciativa”. Segundo Costa (2011, p. 15, grifo do autor), no caso de livros sobre a história brasileira, embora já houvesse outras obras de cunho histórico, “aquele que foi considerado o primeiro livro didático foi o *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Colégio de Pedro II* de Joaquim Manoel de Macedo, editado por Garnier a partir de 1861”.

Em 1850, momento histórico de raras editoras, destacam-se duas casas editoriais: Garnier e Laemmert. A Garnier conquistou o primeiro espaço na publicação de obras didáticas. A Laemmert destacou-se na publicação de obras literárias e também publicou algumas obras didáticas, como o longo manual *Por que me ufano do meu país*, de Afonso Celso, publicado em 1901, leitura obrigatória em escolas secundárias do Brasil durante muitos anos.

Até o fim do século XIX, as atividades editoriais giravam em torno das necessidades das faculdades, ainda em número restrito no país, e de uma elite leitora, com edição de livros de estudo e de literatura. Em 1860, a Garnier abre uma filial, a Casa Garraux, que, além

de livros, vendia artigos de papelaria e outros itens, fato que tornou essa livraria um espaço significativo para a vida cultural da elite do Rio de Janeiro de então.

Posterior às editoras Garnier e Laemmert, mas não menos importante, surge, na década de 1880, a editora Francisco Alves. Segundo Hallewell (2008), não obstante o pioneirismo de Baptiste Louis Garnier, Francisco Alves destacou-se entre os editores da segunda metade do século XIX e primeiros anos do século XX ao fazer da produção didática sua principal linha editorial. A partir da década de 1890, a editora Francisco Alves teve grande atuação na produção do livro didático no Brasil.

Para Costa (2011), é preciso considerar que Francisco Alves foi favorecido por uma conjuntura político-educacional diferente daquela em que se inseriram seus predecessores. O governo republicano, conforme acentuam Aranha (1996) e Piletti, C. e Piletti, N. (2013), promoveu a educação pública, em detrimento da educação elitista do período imperial. Como reflexo dessa mudança de foco, o número de estudantes aumentou e, conseqüentemente, mais livros didáticos eram consumidos.

No cenário da edição de material didático, surge, em 1902, a editora FTD, cujo nome é uma homenagem a Frère Théophane Durand, que, de 1883 a 1907, foi superior-geral do Instituto Marista, congregação religiosa católica cujo caris-

ma é a educação. Durand, conforme as informações no *site* da FTD¹, foi grande incentivador da produção de obras didáticas. Em 1897, por determinação do superior-geral, são enviados os primeiros Irmãos Maristas ao Brasil que, em sua bagagem, traziam os primeiros livros da FTD, edições francesas que já integravam a rotina dos colégios maristas em vários países. Essas obras francesas foram traduzidas, adaptadas e novos livros foram escritos de acordo com a realidade brasileira, como a obra *Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações*, primeiro livro publicado pelos maristas no Brasil, em 1902 (FTD, 2012).

Ainda segundo as informações no *site* da FTD, a editora, nos primeiros anos do século XX, tornou-se referência em material didático, pois suas obras, editadas conforme o um padrão denominado “Método FTD”, passaram a ser adotadas em muitas escolas brasileiras, tanto da rede pública quanto da rede privada. Essa ampla adoção dos livros da editora justifica-se pelo fato de essas obras apresentarem

[...] o Livro do Mestre [que] passou a ser visto como um guia seguro que trazia economia de tempo para os professores e farto material para os alunos trabalharem² (FTD, 2012, s.p.).

O *site* da FTD afirma que essa editora, ainda hoje mantida pelos Irmãos Maristas, influenciou a produção didática brasileira, pois, após o ano de 1950,

as editoras que se dedicam à publicação de material didático seguem o caminho traçado pela FTD.

Segundo Hallewell (2005), em 1914, é fundada a Livraria Acadêmica, que, mais tarde, torna-se a editora Saraiva. Em 1917, depois da morte de Francisco Alves, sua editora passa a outros proprietários e dá origem à empresa Paulo de Azevedo e Companhia, que continua exibindo a marca Francisco Alves, mas que deixa de ter como foco principal a publicação de obras didáticas.

Nesses primeiros anos do século XX, decisivos para a configuração da imprensa didática e, conseqüentemente, para a indicação dos rumos do livro didático, não podemos deixar de registrar a importante contribuição de Monteiro Lobato na produção de livros no Brasil. Para publicar suas obras e as de novos autores, funda a Gráfica Monteiro Lobato e Cia. e não mede esforços no sentido de publicar obras que aproximassem as pessoas da leitura. Monteiro Lobato, além de sua produção própria na literatura brasileira, traduziu muitos clássicos da literatura universal a fim de aproximá-los do leitor brasileiro. O autor-editor fomentou a circulação das obras de sua editora em todos os locais de venda possíveis. Oferecia, em regime de consignação, livros que ficavam expostos até nos armazéns de “secos e molhados” muito comuns no interior dos rincões brasileiros. Se não havia livraria, fazia-se mister que os

livros fossem oferecidos de algum modo, não raras vezes, entre gêneros alimentícios, cortes de fazendas e toda sorte de produtos expostos nos interioranos comércios. Entretanto, não obstante o hercúleo esforço de Monteiro Lobato, sua gráfica acabou indo à falência.

A gráfica de Lobato, segundo Halliwell (2005), torna-se, em 1915, a editora Companhia Melhoramentos, que, ao contrário da Editora Francisco Alves, tinha como foco principal os livros literários e os livros infantis. Depois da Primeira Guerra Mundial, sentindo os efeitos econômicos do pós-guerra, Lobato resolve também investir nas produções didáticas. Em sociedade com Octalles Marcondes Ferreira, funda a Editora Nacional, em 1925. Em 1932, Ferreira, já sozinho na editora, funde-a com a Civilização Brasileira e utiliza as duas marcas. A partir de 1933, entretanto, a produção didática sai apenas pela Editora Nacional que, ainda hoje, publica materiais didáticos e paradidáticos.

Costa (2011) aponta dois pontos que favoreceram o êxito da inserção da Editora Nacional no cenário de publicação de obras didáticas: a reestruturação pela qual passou a Editora Francisco Alves, após a morte de seu fundador, e a socialização, no Brasil dos anos de 1920, das propostas do movimento conhecido como Escola Nova.

Esse movimento desenvolveu-se sobre o pensamento de John Dewey, filósofo e

pedagogo norte-americano. Para Dewey (1959, p. 83), a educação deveria ser compreendida como

[...] reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.

Nesse sentido, a educação escolar, para o autor, deveria estar associada à vida dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A escola não poderia restringir-se ao repasse de informações, mas deveria orientar-se para o desenvolvimento dos saberes e competências necessários para a vida do cidadão. A escola, para Dewey (1971, p. 7), não seria mais lugar de “preparação para a vida”, seria “a própria vida”.

No Brasil, as contribuições de Dewey tiveram grande efeito sobre a conjuntura político-educacional que se estabeleceu a partir da década de 1920. O modelo educacional de então, que privilegiava a formação das elites, foi questionado. Para substituí-lo,

[...] propunha-se a instituição de um sistema nacional de educação, [...] com ênfase na educação básica, mas formando um todo articulado, do primário ao superior (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013, p. 166).

Essa proposta começa a efetivar-se com a Revolução de 1930. Se, no final da Primeira República, conforme Piletti, C. e Piletti, N. (2013), a educação continuava seguindo os moldes do final

do período colonial, com a Revolução de 1930, essa realidade começa a se alterar. Isso se dá porque alguns reformadores educacionais da década anterior passam a ocupar cargos na administração do ensino. A criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados – em substituição às antigas Diretorias-Gerais de Instrução Pública – foi a primeira mudança empreendida pela Revolução de 1930. Para Piletti, C. e Piletti, N. (2013, p. 173-174, grifos dos autores), essa iniciativa

[...] representou uma importante mudança conceitual, qual seja, a substituição de *instrução*, conceito restrito e limitado à transmissão de conhecimentos e ordens, por *educação*, [...] compreendendo a formação integral da pessoa.

Está claro, como mostram Piletti, C. e Piletti, N. (2013), que a realidade da educação até a segunda década do século XX ainda mostrava traços da desarticulação característica do período imperial. Não havia um sistema nacional de educação; o ensino primário era responsabilidade dos estados (com reduzidos recursos); o ensino secundário era irregular (concebido apenas como meio de acesso ao ensino superior); o ensino superior reduzia-se a escolas isoladas. Diante dessa desarticulação, a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados representa, como acentuam Piletti, C. e Piletti, N. (2013), uma sistematização da

educação no Brasil. Em nossa análise, se, por um lado, houve essa mudança conceitual, por outro, houve um processo de centralização da gestão da educação que, posteriormente, no Estado Novo (1937-1945), é potencializada.

Para Hallewell (2005), esse cenário de transformação favoreceu a Editora Nacional, pois os investimentos na organização da educação pública fizeram crescer o número de alunos nas escolas e, conseqüentemente, estimularam a produção de mais livros didáticos. Hallewell (2005) acrescenta que a Revolução de 1930 e o movimento Escola Nova fizeram surgir outra casa editorial no mercado de livros didáticos: a Editora Globo, de Porto Alegre.

De modo geral, no fim do século XIX e nos primeiros anos do século XX, embora tenham ocorrido várias mudanças na educação brasileira, nossa pesquisa, até o momento, observa que os materiais didáticos de língua portuguesa pouco se alteraram. Os LDP desse período aos quais tivemos acesso são ainda elaborados no caminho das antologias de texto que foram objeto de estudo de Razzini (1992, 2000, 2002).

Neste tópico, discutimos aspectos históricos sobre a produção editorial no Brasil, aos quais se associam a produção de obras didáticas e, por extensão, a produção de obras didáticas para o ensino de língua portuguesa. Para a constituição de um percurso historiográfico do LD e,

por extensão, do LDP, a esses apontamentos históricos, somam-se a discussão acerca do controle e da regulamentação do governo sobre a produção de obras didáticas, ponto do qual passamos a tratar.

A produção de material didático e a regulamentação do governo

Witzel (2002), em seu estudo sobre o LDP e a identidade do professor de língua portuguesa, afirma que só é possível discorrer sobre a história do livro didático se o fizermos com base na consideração da política do livro didático como apontado em Freitag, Motta e Costa (1989) e Oliveira et al. (1984). Para o percurso historiográfico-linguístico que aqui propomos, observar a relação entre a produção didática e o controle do governo é fundamental, pois, na relação entre a regulamentação do governo e a produção da obra didática, desenha-se um percurso significativo para uma abordagem analítica que toma o LDP como monumento. A noção de monumento é apresentada por Foucault (2010) e por Le Goff (1996). Para Foucault (2010), a história tradicional metódica toma os acontecimentos, os episódios da vida social – que ele chama de monumentos – e transforma-os em documentos, em registros oficiais. Nas palavras do autor:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional empreendia “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falar estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos*, e desdobra, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, desdobra uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2010, p. 8, grifos do autor).

Para Foucault (2010, p. 8), o trabalho com o monumento é uma atividade arqueológica, que se “volta à descrição intrínseca do monumento”. No caso do LDP, objeto do presente estudo, trata-se de perguntar: Por que o LDP se constitui como elemento importante na prática de ensino? Por que o governo controla o LDP? Por que o governo compra o LDP para as escolas públicas? Tratar o LDP como monumento é fugir das interpretações simplistas e reducionistas de uma realidade complexa; é pensar nas lutas pela imposição de saberes (FOUCAULT, 2010); é operar sobre o LDP, um documento, ordenando-o a partir de seu interior em relação ao contexto que lhe dá possibilidade de existência, construindo unidades que o tornam monumento, descrevendo, enfim, os discursos que nele materializam-se.

Na esteira de Foucault (2010), Le Goff (1996, p. 535), postula que a história,

forma científica da memória coletiva, constrói-se por materiais da memória, que “podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador”. Discutindo sobre essas noções, Le Goff (1996, p. 536) afirma que, inicialmente, o monumento é visto como um material de valor questionável, caracterizado “pelo poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas”, por meio de expressões não escritas. O documento, ao contrário, expressão essencialmente escrita, é considerado mais legítimo por ser associado à “neutralidade”. Le Goff (1996) desconstrói a dicotomia entre documento e monumento, afirmando que todo documento é, também, parcial, pois é fruto das escolhas de quem o elabora. O que existe, desse modo, é um modo específico de abordagem que pode considerar o dado como documento ou monumento. Assim, para Le Goff (1996, p. 545), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo [...]”. A construção da memória coletiva, portanto, passa por uma opção epistêmico-metodológica que toma um dado histórico como documento-monumento. Foucault (2010) e Le Goff (1996) ressaltam a necessidade

metodológica de que a abordagem historiográfica considere o documento como monumento.

Neste artigo, em que propomos um percurso historiográfico-linguístico do LDP, fundamentamo-nos na metodologia da Historiografia Linguística. Um estudo historiográfico-linguístico toma seu objeto “como monumento, ou seja, [como elemento] reconhecido por representar um pensamento dentro de uma sociedade”, devendo ser compreendido “como refração das fontes formadoras, da prática cultural e da ordem de coisas presentes no contexto do texto-discurso” (MILANI, 2011, p. 10).

Nesse sentido, o LDP, entendido a partir da noção de monumento, oferece-nos suporte para entender como o controle do governo sobre a produção didática – iniciado, segundo Almeida (2008), com a expulsão dos jesuítas – influencia a produção e a reprodução de determinado modelo de material didático.

O governo brasileiro, especialmente a partir de 1937, como apontam os trabalhos de Freitag, Motta e Costa (1989), Lemos (2010) e Witzel (2002), configura-se como o maior comprador de livros didáticos. Nessa perspectiva, o controle governamental sobre a produção de materiais didáticos, exercido pelo governo federal, torna-se um meio pelo qual se pode compreender o estado atual da produção do LDP.

Almeida (2008), em seu estudo sobre como se organizavam as aulas régias no Brasil colonial, afirma que a expulsão dos jesuítas fez-se acompanhar do primeiro gesto oficial de controle da produção de material didático por parte do governo em terras brasileiras. Isso se deu, pois era preciso garantir, por meio do material usado pelos estudantes, que as ideias jesuíticas fossem substituídas pela ideologia pombalina.

Outro gesto oficial do governo para o estabelecimento de um controle da produção de obras didáticas foi a Lei de 17 de fevereiro de 1854. Essa lei, elaborada na gestão do ministro Luiz Pereira de Coutto Ferraz, regulamentou a instrução primária e secundária, suprimiu as aulas régias e criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte³. Segundo Gondra (2005, p. 19),

[...] o aparelho gerado nos termos dessa intervenção supõe uma profissionalização da instrução, impondo regras para ingresso e permanência de alunos e professores, redefinindo os saberes escolares, ao mesmo tempo em que instaura uma rede de vigilância sobre a organização escolar e seus sujeitos por intermédio da qual se pretendia obter eficiência e eficácia na instrução primária e secundária da Corte.

A “profissionalização da instrução” foi uma ação do governo imperial no intuito de gerir a educação brasileira que, nesse momento, apresentara-se de forma desarticulada. Essa gestão amplia-se na imposição de regras, controle do tempo e na definição do que a escola deve ensinar.

Objetivando “eficiência” e “eficácia”, a Lei de 1854 estabelece vigilância à organização e ao funcionamento da escola. Entre outras atribuições da inspeção criada pela Lei de 1854, inclui-se a de revisar os compêndios (a expressão “livro didático” só é oficialmente empregada em 1937), utilizados nas escolas públicas, corrigi-los e, quando necessário, substituí-los. Também era função da inspeção a convocação do Conselho Diretor que definia métodos e sistemas de ensino e designava os compêndios a serem usados nas escolas. Embora o Conselho Diretor da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte fosse responsável pela indicação dos manuais, contava com o auxílio de pessoas externas à inspeção, já que as obras a serem escolhidas

[...] eram encaminhadas pelo Conselho a pessoas consideradas “idôneas” da época e que fossem de confiança das autoridades, sendo uma significativa parcela desses sujeitos formados por professores públicos, para que estas pudessem fazer sua avaliação, aprovando somente obras que estivessem de acordo com os interesses do poder vigente. Ao mesmo tempo em que previa a regulação, o governo incentivava a criação destas obras ao garantir, nos artigos 56º e 95º do regulamento, prêmios às pessoas que compusessem compêndios para uso das escolas e aos que melhor traduzissem os publicados em língua estrangeira (LE MOS, 2010, p. 19).

Percebe-se, nesse excerto, como o controle sobre o material didático é intensificado a partir de 1854. Desde

esse momento histórico, já se estabelece uma prática hoje comum em relação à escolha de material didático: a consulta externa. Em 1854, a consulta era feita a pessoas “idôneas”, certamente intelectuais ou pessoas ligadas ao governo, e a professores. Embora houvesse a consulta, fica claro que, no fim das contas, eram escolhidos apenas os manuais que estivessem alinhados ao que pensava o governo, o que já configura uma forma de controle. Os estudos de Almeida (2008) apontam que essa situação se mantém durante toda a segunda metade do século XIX, inclusive após a proclamação da república. A realidade educacional brasileira, entre 1889 e 1930, conforme destacam Piletti, C. e Piletti, N. (2013), conserva os traços básicos do fim do império. O ensino mantém-se em um pequeno número de escolas públicas e são poucos os estabelecimentos com cursos regulares. A educação primária é tarefa dos estados, que contam com poucos recursos, e o ensino secundário estabelece-se em função do acesso às poucas escolas de ensino superior. Nesse contexto, os programas e as orientações didáticas referem-se ao que era proposto no Colégio Pedro II que, mesmo depois do império, continua como referência no ensino secundário oficial.

Para Piletti, C. e Piletti, N. (2013), em concordância com Aranha (1996) e Hilsdorf (2003), a mudança no cenário da educação brasileira ganha contornos com

a Revolução de 1930, quando são criadas as secretarias estaduais de educação, em substituição às Diretorias-Gerais da Instrução Pública, órgãos estatais que, até então, eram responsáveis por gerir a educação nos estados brasileiros.

Conforme Piletti, C. e Piletti, N. (2013), após a Revolução de 1930, intelectuais que pensavam a educação de um modo menos elitista e mais popular começaram a ocupar cargos no governo. Essa realidade favorece a mudança de foco do ensino público brasileiro, que se abre para as contribuições da escola nova, ou educação nova, de John Dewey (1959). Esse processo de mudança, entretanto, estanca quando Gustavo Capanema, ministro da educação do governo constitucional (1934-1937) e do Estado Novo (1937-1945), promove

[...] a reforma de todos os graus e modalidades de ensino, em iniciativas impostadas de cima para baixo, por meio de decretos-lei, já que o Congresso fora fechado pelo ditador [Getúlio Vargas] (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013, p. 182).

Em um cenário histórico marcado por um retorno aos padrões de uma educação elitista, a centralização da gestão, como é próprio de um governo autoritário, atinge também a área educacional. Gustavo Capanema estabeleceu uma legislação de tal modo centralizadora que se criou a ideia geral de que “a qualquer hora do dia, o ministro, em seu gabinete no Rio de Janeiro, sabia o que estava ocorrendo

na sala de aula de todas as escolas do país” (PILETTI, C.; PILETTI, N. 2013, p. 185). Chama a atenção o fato de essa legislação centralizadora ter prevalecido até 1961, dezesseis anos depois da queda do Estado Novo, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Como já vimos anteriormente, consoante Almeida (2008), o controle sobre a produção do material didático estabeleceu-se com a expulsão dos religiosos jesuítas, em 1759, e intensificou-se, em 1854, com a fundação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte.

A centralização na gestão da educação, resultado da atuação de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação durante o governo constitucional (1934-1937) e o governo do Estado Novo (1937-1945), amplia a sistematização de mecanismos de controle especificamente voltados para a elaboração, a publicação e a circulação do livro didático. Isso se dá pela instituição de órgãos e de programas governamentais com a tarefa específica de regulamentar a produção e a publicação dos livros didáticos. No próximo tópico, propomos um inventário desses gestos oficiais.

Órgãos e programas governamentais de controle do livro didático

No caso do material didático, a sistematização e a centralização do controle gestor por parte do governo tornam-se mais efetivas com a fundação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), em 1937⁴, quando Gustavo Capanema inicia seu segundo mandato como ministro da educação.

Segundo Witzel (2002), a fundação do INL, precursor do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), causa mudanças significativas no percurso referente à edição e à circulação de livros didáticos. O INL, criado por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, tinha como atribuições iniciais: a edição de obras literárias consideradas importantes para a formação cultural dos brasileiros, a organização de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais e a criação de bibliotecas públicas.

No ano seguinte, pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Essa comissão, formada por membros nomeados pelo Presidente da República (Getúlio Vargas), estabelece a primeira legislação para a produção e a circulação de obras didáticas. Embora, segundo o Decreto-Lei nº 1.006, a criação da comissão tivesse o objetivo de

evitar impropriedades factuais e inexatidões nas obras didáticas, Freitag et al. (1989) e Hallewell (2005) afirmam que essa comissão surgiu com uma clara função de controle político-ideológico e não com um objetivo didático como apontado pelo decreto.

Segundo Witzel (2002), até 1937/1938, não havia uma definição precisa do que era livro didático. Foi justamente em 1938, que se consagrou “o termo ‘livro-didático’ entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares” (WITZEL, 2002, p. 17). Assim se definiu livro didático no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, em seu artigo segundo:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al, 1984, p. 22).

Essa definição

[...] privilegia o aspecto da ‘consagração’ ou legitimação do livro no próprio processo de ensino; o livro didático é basicamente o livro adotado na escola (OLIVEIRA et al., 1984, p. 23).

No escopo de nosso trabalho, essa definição fixa-se como um enunciado importante, pois entendemos que a

definição de 1938 ainda reverbera na configuração dos LD atuais, e, por extensão, dos LDP.

Além de apresentar a definição de livro didático, o decreto-lei criou a CNLD a cujos membros, indicados pelo governo, cabia, entre outras, as funções de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, autorizando ou não seu uso nas escolas. Percebe-se, pois, aqui, uma verticalização do controle iniciado com expulsão dos jesuítas, em 1759, e intensificado, em 1854, com a fundação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte.

A atitude governamental de criar a CNLD, em pleno período do Estado Novo, um momento político autoritário, marcante e polêmico, como pontuam Freitag, Motta e Costa (1989), foi uma iniciativa que buscava garantir a unidade/identidade nacional. Por um lado, essa unidade revela-se na centralização da gestão da produção e da circulação do LD. Por outro, o próprio LD, ao submeter-se aos critérios da CNLD, constitui-se como um veículo de legitimação dessa unidade/identidade nacional objetivada pelo governo de Getúlio Vargas.

O poder da CNLD foi questionado, especialmente em razão de os critérios da comissão, segundo observação de Oliveira et al. (1984), valorizarem mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos, já que o que estava em pauta era assegurar que os LD atendessem

aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade. Oliveira et al. (1984) explicam que, dos critérios de impedimentos para adoção de uma obra didática estabelecidos pela comissão, apenas cinco tratavam de aspectos didáticos propriamente ditos, enquanto onze estavam associados a questões político-ideológicas como aspectos morais, cívicos e políticos. Com a CNLD, percebem-se mudanças nas políticas do LD. Todavia, entre a comissão e o atual (PNLD) há um traço comum: o controle governamental (ou sua tentativa), às vezes explícito no discurso governamental, às vezes subjacente ao que se enuncia nos documentos oficiais.

A existência da CNLD não foi tranquila em função de constituir-se como um processo permeado por impasses e dificuldades próprias da

[...] centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 14).

Não obstante as dificuldades de operacionalização da comissão e as loquazes críticas dos intelectuais da época a essa forma de centralização, o órgão manteve-se e foi ampliado. A CNLD funciona até 1945. Nesse ano, após a queda do governo de Vargas, o Estado restringe ao professor a escolha do material didático a ser usado pelos alunos e, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro

de 1945, dissolve a CNLD. O INL é extinto apenas em 1976.

No caminho do controle governamental da produção didática, até o atual PNLD, há a criação e a extinção de vários órgãos e programas. Conforme Freitag, Motta e Costa (1989), após a dissolução da CNLD, criam-se outros órgãos, comissões e programas que antecedem o atual PNLD ou que a ele de algum modo estão relacionados:

- Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), de 1967 a 1983;
- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), de 1967 a 1971;
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 1968 à atualidade,
- Programa do Livro Didático (PLID)⁵, de 1971 a 1985;
- Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), de 1983 a 1997;
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 1985 à atualidade.

Em nossa pesquisa, ao procurarmos informações sobre esses organismos de gestão sobre a produção e a circulação do LD, percorremos um intrincado caminho no qual se entrecruzam datas, justificativas pedagógicas, objetivos político-ideológicos, questões didáticas e logísticas de naturezas diversas. O modo como decidimos organizar esse complexo emaranhado de informações segue o percurso cronológico da criação

dos vários órgãos, comissões e programas de algum modo associados à política do governo sobre o LD.

A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) foi criada por meio da Lei nº 5. 327, de 02 de outubro de 1967, durante o governo de Arthur Costa e Silva. A FENAME, conforme pontua Höfling (2000, p. 163), tinha como finalidade primeira a produção e a distribuição de materiais didáticos às escolas, “mas não contava com organização administrativa nem recursos financeiros para desempenhar tal tarefa”. Em virtude dessa situação, estabeleceu-se, por meio da Portaria Ministerial nº 35, de 1970, um sistema de coedição com as editoras nacionais. Nesse sistema, a FENAME tinha a tarefa de definir os critérios para a elaboração do material didático e de revisá-lo quando necessário. A atuação da FENAME torna-se mais efetiva em 1976. Com o Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, o então presidente Ernesto Geisel transfere à FENAME a responsabilidade do PLID, até então competência do INL.

Acerca das competências da FENAME, Freitag, Motta e Costa (1989, p. 15) explicam que ela deveria definir, a partir de então,

[...] as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns.

Nessa época, surge, de maneira explícita, a vinculação da política governamental do LD ao caráter assistencialista que vai marcar, por exemplo, a decisão de se transferir para a Fundação de Assistência o Estudante (FAE), no início da década de 80, o gerenciamento de programas como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Essa concepção assistencialista resultou, segundo Freitag, Motta e Costa (1989), em problemas como dificuldades de distribuição dos LD nos prazos previstos; aproximação das empresas e editoras de órgãos governamentais responsáveis a fim de terem escolhidos pelo programa seus LD; além de uma tomada de decisões centralizadora e autoritária por parte dos responsáveis no governo.

Conforme Freitag, Motta e Costa (1989) e Höfling (2000), em 1967, cria-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), extinta em 1971. Sob a égide do regime militar, durante os anos 60, a COLTED resultou do Acordo MEC/USAID⁶. Segundo Freitag, Motta e Costa (1989), esse acordo, firmado em 06 de janeiro de 1967, objetivava disponibilizar gratuitamente, no período de três anos, cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros. Ainda conforme os autores, a COLTED propunha um programa desenvolvimentista – para cuja concretização dispunha de farta disponibilidade financeira – que incluiria a instalação de bibliotecas e a organização

de cursos de treinamentos de instrutores e professores. Entretanto, estudos como o de Höfling (2000) denunciavam que, por trás do acordo entre MEC/USAID, havia um interesse norte-americano de controlar as escolas do Brasil. Esse controle, para Freitag, Motta e Costa (1989), revela-se na elaboração dos LD que, por meio de uma fiscalização de conteúdo, naquele contexto, tornam-se instrumentos ideológicos dessa manipulação. Os resultados do trabalho da COLTED foram desastrosos e culminaram em uma Comissão de Inquérito para apuração de possíveis irregularidades e corrupção no mercado livreiro, notadamente em relação à edição, divulgação e comercialização do LD.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, no governo Arthur da Costa e Silva. Em funcionamento até a atualidade, esse fundo, uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, tem como principal responsabilidade a captação e a distribuição de recursos, via governo federal, para as instituições de educação básica do Brasil. Vários programas relacionados à educação, como o atual PNLD, estão vinculados ao FNDE.

Em 1971, depois da extinção da COLTED, a responsabilidade pela coedição de obras didáticas, em conjunto com as editoras, passa ao INL. Cria-se, então, o Programa do Livro Didático (PLID). Esse programa assume a função de ope-

racionalizar a edição e a distribuição de obras didáticas. Tendo terminado o convênio MEC/USAID, os estados passam a contribuir financeiramente para que os LD possam ser editados e enviados às escolas do Brasil. O INL, conforme Höfling (2000), até 1975, promove, em conjunto com as editoras, um acordo de coedição de obras didáticas. Nesse contexto, o Estado passa de “censor” do LD a “financiador” desse material. O PLID foi assumido, em 1976, por determinação de decreto presidencial, pela FENAME, criada em 1968.

Em 1983, organiza-se a Fundação Nacional do Estudante (FAE), em substituição à FENAME. A FAE, criada pela Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, como nova denominação da FENAME, assume como tarefa principal a diminuição nos custos de produção do material escolar (não só do LD), fazendo que chegue a um maior número de alunos. Em 1984, ressalta Höfling (2000), o sistema de coedição é finalizado. Desse modo, o governo passa de “financiador” a “comprador” do LD. E não se trata de um comprador comum, pois há a intenção de que todos os alunos matriculados nas escolas públicas tenham LD em mãos. Na busca de concretizar esse objetivo, conforme Cury (2009, p. 225),

[...] ao mesmo tempo em que deu continuidade às ações de assistência ao estudante, desenvolvidas anteriormente [...], a FAE foi gradativamente instituindo normas reguladoras dessas ações e organizando-as em programas, além de implementar novas ações.

Entre essas novas ações, figura a criação do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A FAE é extinta em 1997, quando o PNLD passa a ser desenvolvido pelo FNDE.

Em 19 de agosto de 1985, por meio do Decreto nº 91.542, o presidente José Sarney institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme Cury (2009, p. 126), a criação desse programa ocorreu “no contexto da definição de políticas de assistência ao estudante, unificadas na recém-criada Fundação de Assistência ao Estudante. A FAE procurou consolidar essas políticas em programas próprios segundo as diferentes áreas de atuação”. O PNLD, nessa perspectiva, surge como um meio assistencial pelo qual o LD pode chegar ao maior número de estudantes das escolas públicas brasileiras.

Considerações finais

O PNLD é considerado o maior programa do mundo para a aquisição e distribuição gratuita de material escolar e sua longevidade atesta a importância desse programa para as escolas públicas brasileiras. Mas, um simples olhar sobre o edital e o guia de uma edição do PNLD (BRASIL, 2014, 2018) revelam como esse programa, face atual de um controle iniciado há muito tempo, condiciona a elaboração do LDP, criando padrões segundo os quais um determinado livro

pode ou não ser adquirido pelo governo federal.

Entendemos que a criação do PNLD e sua execução são mais um aspecto do controle exercido pelo governo, que pode ser percebido de forma muito marcada em quatro momentos: em 1759, ainda nos tempos do Brasil-Colônia, com a expulsão dos jesuítas; em 1854, no Império, com a fundação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte; em 1937, no Estado Novo, com fundação do INL e em 1985, com a criação do PNLD. O controle do governo sobre o material didático, como se vê, não é algo novo. E esse controle funciona. Prova disso é o fato de o PNLD estar em pleno desenvolvimento.

A constituição do livro didático está, portanto, condicionada à gestão do governo e essa gestão existe, como provamos, desde 1759. No caso do LD atual, o PNLD, subordinado ao FNDE, orienta programas, normas de produção, inscrição das obras e sua distribuição, o que é feito pelas editoras. Assim, podemos dizer que o PNLD se constitui como um elemento decisivo na elaboração de novos livros didáticos, pondo em relevo o controle que o governo exerce sobre a produção didática. Neste artigo, não nos cabe dizer se esse controle é positivo ou negativo, mas que existe e que precisa ser levado em consideração quando se quer fazer um estudo historiográfico sobre o LDP.

O autor de um LD vai escrever algo que tenha perspectiva de venda, algo que seja bem avaliado e figure no guia do PNLD, principal consumidor de obras didáticas. Embora a educação privada não dependa do PNLD para a adoção dos livros didáticos, o programa exerce sua influência também nesse âmbito, na medida em que funciona como uma bússola a apontar para o norte do sucesso editorial: as vendas.

Nesse sentido, é muito importante, tomando o LDP como fruto de um momento histórico, compreender que esse objeto é um produto constituído no e pelo discurso, noção que, como aponta Orlandi (1999, p. 15), “tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. É nesse movimento, nessa atividade social que marca as situações concretas da existência, que se situam e se configuram nossas práticas sociais, como a produção e a circulação do LDP, por exemplo.

As políticas públicas para o livro didático, em nossa perspectiva, configuram-se como uma forma de controle governamental sobre o material didático. A atuação do governo em relação à produção e à circulação de obras didáticas põe em relevo um conjunto de relações, nas quais se envolvem os órgãos do governo, as editoras, a equipe autoral de

livros didáticos e os destinatários desses manuais – professores e alunos. Nesse sentido, é que tomamos o livro didático, entendendo que o LDP se inscreve na ordem do discurso oficial sobre a produção de material didático.

Esse discurso oficial configura uma ordem discursiva que tem cristalizado um modelo de produção do LDP, como mostramos em outra pesquisa que desenvolvemos (CARVALHAES, 2018). A investigação da história do LDP pode nos ajudar a compreender como esse objeto, visto como monumento, materializa nossa forma de ver o mundo, a educação, a língua e seu ensino.

Desejamos que a presente pesquisa colabore no preenchimento de uma lacuna relacionada à escassez de trabalhos científicos que tratam da história do LDP, cuja utilização não é algo novo na atividade pedagógica dos professores do materno idioma. Soares (2001), por exemplo, evidencia essa afirmação ao construir uma história da leitura e da formação do professor-leitor por meio da análise de dois livros didáticos – no caso, *A Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, cuja primeira edição data de 1895, e *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, publicado em 1970.

Estudos como os de Soares (2001) e os empreendidos pelos pesquisadores do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universi-

dade de São Paulo (USP), por meio da Biblioteca do Livro Didático e do banco de dados virtual dos livros escolares – LIVRES, põem em relevo a necessidade de estudos sobre a história do material didático como elemento de compreensão das práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa. Cientes dessa importância, esperamos que nossa pesquisa possa fornecer subsídios para estudos que tomem o material didático como fonte de investigação bem como para estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Historiographic notes on Portuguese textbooks: government control on the spotlight

Abstract

This study presents some elements concerning the construction of a historiographic path of the Portuguese textbook (PT) whose elaboration is closely associated to public politics for its production, purchasing and distribution. After conducting a documentary and bibliographic research, this article indicates and outlines the elements that show how the government, since colonial times in Brazil, have imposed control on the production and circulation of textbooks for teaching Portuguese as a mother tongue. The results point out textbooks are produced according to official documents that set the edition and circulation of PT. That configures as an order of speech over the text-

book which has established a formatted pattern for producing it.

Keywords: Portuguese textbooks; Linguistic historiography; Teaching mother tongue; Textbook National Program.

Notas

- ¹ História da editora FTD. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia>>. Acesso em 13 mai. 2017.
- ² Essa informação é importante, pois já fizemos estudos investigando justamente a relação entre o que se propõe no manual do professor (que o site da FTD denomina “livro do mestre”) e o que de fato é apresentado no livro didático.
- ³ Conforme Piletti e Piletti (2013), entre as décadas de 1840 e 1860, foram criadas Diretorias-Gerais de Instrução Pública em todos os estados do Brasil. Na corte, ou seja, na cidade do Rio de Janeiro, a diretoria recebeu a designação de inspetoria.
- ⁴ A página eletrônica do FNDE apresenta como data de fundação para o INL o ano de 1929. Em Freitag et. al. (1989), bem como em Witzel (2002), aponta-se o ano de 1937. Essa data é corroborada pelo *fac simile* da lei de criação do INL, que se encontra na página eletrônica do Senado Federal. Disponível em < http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=93&tipo_norma=DEL&data=19371221&link=s>. Acesso em: 13 maio 2020.
- ⁵ No histórico do PNLD disponível na página eletrônica do FNDE, assim como em Feijó, Amorim e Rodrigues (2012), esse mesmo programa é denominado Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em nosso trabalho, optamos por manter a denominação apresentada por Freitag, Motta e Costa (1989). Höfling (2000) explica que o PLID engloba outros programas como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Esses programas, entretanto, tiveram pequena duração.
- ⁶ MEC/USAID: acordo que incluiu convênios realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e

a United States Agency for International Development (USAID), a partir de 1964. Esses convênios objetivavam a implantação do modelo educacional americano no Brasil. O movimento estudantil da época, discordando do acordo, protestou contra os convênios e reivindicou o fim do acordo. Diante disso, as organizações estudantis foram consideradas clandestinas pelo regime militar (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2008).

Referências

- ALMEIDA, Anita. Aulas régias no império colonial português: o global e o local. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do. (Orgs.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 65-90.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos – PNLD 2018 – Anos finais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2347-guia-pnld-2018%E2%80%93anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- _____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático-2014*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- CARVALHAES, Wesley Luis. O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva. *Revista Odisseia*, Natal, v. 3, n. 1, p. 132-150, maio, 2018.
- DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (DIEB). Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br>>. Acesso em: 04 mar. 2018.
- COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. O livro didático, um facilitador de informação na escola. *Revista Interlocução*. Belo Horizonte, p. 13-27, n. 4, v. 4, p. 13-27, jun. 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O livro didático como assistência ao estudante. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.
- FEIJÓ, José Anderson; AMORIM, Francianne Medeiros; RODRIGUES, Yara Katia Santos. Políticas públicas de provisão para os livros didáticos no Brasil: histórico e estudo de caso. *Atos de Pesquisa em Educação – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau*, Blumenau, v. 7, n. 1, p. 69-79, jan./abr., 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. Col. Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez, 1989.
- FTD. *História da Editora FTD*. [s.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia>>. Acesso em: 13 maio 2018.
- GONDRA, José Gonçalves. Ao Correr da Pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). *Práticas de memória docente*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003. p. 17-33.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2005.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

- HÖFLING, Elloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade – Revista de Ciência e Educação*, Campinas, a. XXI, n. 70, p. 159-170, 2000.
- KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Linguística. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 2, p. 45-70, mai., 1996.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LE MOS, Daniel Cavalcante de Albuquerque. Tensões e disputas: os professores e os livros escolares no século XIX. *e-hum – Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 15-28, 2010.
- MILANI, Sebastião Elias. *Historiografia-linguística de Ferdinand de Saussure*. Goiânia: Kelps, 2011.
- _____. *Aspectos historiográficos-linguísticos do século XIX*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- _____. *Historiografia linguística de Wilhelm von Humboldt: conceitos e métodos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012b.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Unicamp, 1984.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2013.
- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895-1969): museu literário ou doutrina*. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras). Unicamp, Campinas, 1992.
- _____. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838- 1971)*. 2000. 442f. Tese (Doutorado em Letras). Unicamp, Campinas, 2000.
- _____. A Antologia Nacional e a ascensão do Português no currículo da Escola Secundária Brasileira. *Educação em Revista – Revista da Faculdade de Educação da UFMG*, Belo Horizonte, n. 38, p.13-45, jul. 2002.
- ROSA, Helda Núbia. *Historiografia Linguística da Gramática brasileira: a estrutura metalinguística e a participação na sociedade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 31-76.
- WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e Livro Didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

A mediação pedagógica e o programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos

Francisca Izabel Pereira Maciel*

Juliane Gomes de Oliveira**

Resumo

A presente investigação insere-se no quadro teórico dos estudos sociointeracionistas e da pesquisa colaborativa e tem como objetivo analisar as estratégias de mediação pedagógica nas produções escritas de grupos de alunos jovens e adultos em processo de alfabetização. Foram realizadas análise e categorização das mediações ocorridas ao longo do programa de intervenção na escrita inventada (PEI) em diálogo com pesquisas desenvolvidas em Portugal e no Brasil. A pesquisa com escrita inventada é definida como uma ação que gera transformações no pensamento do alfabetizando, visto que mobiliza a sua atenção para as pautas sonoras das palavras e para a forma como pode registrá-las e pode favorecer o processo de reflexão metalinguística implicado na aprendizagem inicial da língua escrita. O conjunto dessas interações com os sujeitos adultos demonstrou que o exercício da escrita colaborativa pode desenvolver o processo de reflexões coletivas e individuais para o desenvolvimento na apreensão da língua escrita.

Palavras-chave: Mediação pedagógica; Programa de escrita inventada; Alfabetização; Educação de jovens e adultos.

* Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG/Brasil/UFGM. Mestrado e Doutorado em Educação/UFGM. Pós doutorado/PUC/SP (2005-2006), UFPB (2010-2011) e na Universidade do Minho (2016-2017). Professora Titular da Faculdade de Educação/UFGM. Integra o corpo docente da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFGM. Coordena o grupo de pesquisa: 'Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento?', registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Membro do Comitê Gestor do Centro de Estudos Africanos da UFGM (2018-2022). Diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFGM (2007-2010 e 2018-2020). Coordenou o GT de Alfabetização/Anped (2001-2003). Coordenadora Adjunta do PNAIC na UFGM (2015-2016). Coordenadora do Projeto de Extensão de Alfabetização de jovens e adultos (PROEF1) da UFGM. Participou de missões de cooperação técnica do Brasil com países africanos - Cabo Verde (2005-2006) e São Tomé e Príncipe (2006-2012), na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Coordenou o Projeto de Mobilidade CAPES/AULP em São Tomé e Príncipe (África) - 2012-2017. Principais áreas de atuação: alfabetização e letramento; alfabetização, leitura e escrita de crianças, jovens e adultos; história da leitura, da escrita e dos métodos de alfabetização. E-mail: emaildafrancisca@gmail.com

** Doutora e mestre em Educação pela linha de pesquisa em Educação e Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduação em Pedagogia pela mesma instituição. Atuou como docente de curso superior, ministrando as disciplinas: Educação de Jovens e Adultos; Grandes Pensadores da Educação; Pedagogia em espaços não-escolares; Tópicos em educação: currículo e Estágio Supervisionado na EJA. É pesquisadora do CEALE- FaE/UFGM, integra o Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) e atua também na formação continuada de professores do ensino fundamental. Alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos na RME/BH e possui experiência na área de políticas públicas para a EJA e coordenação pedagógica no 1º e 2º ciclos. E-mail: jugomes16@hotmail.com

Data de submissão: dez. 2020 – Data de aceite: mar. 2021
<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v17i01.11393>

Introdução

Neste artigo, propomos refletir sobre as categorias de análise das mediações ocorridas no desenvolvimento de uma pesquisa com o Programa de Escrita Inventada (PEI) no coletivo de adultos em processo de alfabetização. Durante as atividades de escrita inventada que envolveram três grupos de alfabetizandos da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), buscamos analisar e identificar ações do mediador que favoreceram o processo de reflexão e de escrita de palavras pelos sujeitos participantes, bem como caracterizar e categorizar essas ações na dinâmica de interação entre mediadora e alunos.

Inicialmente, apresentaremos os princípios e a concepção teórico-metodológica orientadores dos Programas de Escrita Inventada, com destaque para as pesquisas portuguesas (ALVES MARTINS; SALVADOR; FERNÁNDEZ, 2017; ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2018, 2019) e brasileiras (MONTEIRO; SOARES, 2014; SOARES, 2016; RESENDE; MONTUANI, 2019). Na sequência, apresentamos as categorias de intervenção/mediação que subsidiaram a pesquisa com os grupos de alunos. Na terceira parte, apresentamos as análises qualitativas de excertos de escrita dos alfabetizandos de acordo com as categorias de mediação. A análise

permite compreender a importância de aspectos da mediação pertinentes para a compreensão da prática desenvolvida com o público da EJA.

O termo *escrita inventada* denomina o resultado das produções dos alunos, sejam eles crianças ou adultos, com registros de letras conhecidas por eles, que nomeamos como *registros inventados*. Nossa pesquisa ancora-se no conceito de escrita inventada utilizado por Soares (2016), inicialmente introduzido por Read (1971, 1975) e por Chomsky (1971), e diz respeito às escritas “precoces” das crianças, feitas antes mesmo do domínio das convenções do sistema de escrita e do ingresso no ensino formal. Essas produções gráficas iniciais fornecem informação relevante sobre a forma como a relação entre oralidade e escrita é percebida pelos sujeitos, que, por sua vez, repercute na adequação das correspondências grafema-fonema nas suas produções escritas (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2018).

Os Programas de Escrita Inventada (PEI) em Portugal e no Brasil se baseiam no método de pesquisa colaborativa e, em sua maioria, tratam de investigações direcionadas às escritas inventadas pelos participantes em sua atuação coletiva, instigada pelo mediador no processo de aquisição da escrita. Caracterizam-se como encontros/sessões previamente planejados, realizados por um mediador ou docente com pequenos grupos de es-

tudantes em processo de alfabetização (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2019; OLIVEIRA; MACIEL, 2019).

As relações de troca entre os componentes do grupo e entre o grupo e o mediador são eixos norteadores das sessões para a escrita das palavras. Essa concepção vai ao encontro das teorias de aprendizagem de Vygotsky (1989), que tratam as relações de troca entre os pares como impulsionadoras das aprendizagens. As interações, em geral, provocam dúvidas, conflitos cognitivos e podem desencadear processos de desenvolvimento interno, transformando reelaborações em novos significados e, conseqüentemente, em novos conhecimentos individuais. O teórico apresenta a linguagem como instrumento mediador do intercâmbio dos planos particular para o intrapessoal, constrói a possibilidade de apropriação, de tornar singular e particular em cada sujeito o que foi apreendido no plano interpessoal. Esse pensamento, que se construiu na relação dialógica entre os sujeitos, guarda em si o modo singular de ser e de estar no mundo que, mediado pela fala, revela vivências carregadas de sentidos, dos quais o sujeito se apropria (VYGOTSKY, 1979). Desta forma, os sistemas de interação produzidos pela mediação não só interferiram no contexto de socialização e exposição das hipóteses como também no processo de construção da aprendizagem e reflexão

sobre a língua escrita no Programa de Escrita Inventada.

A pesquisa com os adultos

Sabemos que nos últimos anos os estudos na alfabetização e letramento de jovens e adultos trouxeram avanços teóricos e práticos na compreensão da construção da escrita por este público. A partir de meados da década de 1980, anunciaram-se, sob a influência da abordagem cognitivista, concepções baseadas nas contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, formuladas por Ferreiro e Teberosky (1985), com base nos princípios piagetianos, e nas contribuições advindas da nova concepção de linguagem interacionista formuladas pelas ideias de Vygotsky (1979). Segundo Kleiman e Vóvio (2013), são as atualizações com as questões teórico-metodológicas que possibilitam mudanças nos olhares e nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização na prática escolar com adultos.

Contudo, mesmo com os avanços, os esforços empreendidos ainda são poucos diante do tamanho do desafio de se compreender a construção do sistema de escrita alfabético (SEA) e as interfaces que envolvem o domínio competente da língua (SOARES, 2016). Nesse contexto, não é por acaso que se tornam relevantes as pesquisas realizadas sobre a aquisição da língua escrita pelo adulto. Os estudos recentes investem na busca

de maior identidade pedagógica e política; e na preocupação epistemológica e metodológica da procura de um lugar, legitimamente próprio, para o campo da Alfabetização de Jovens e Adultos. Isso provocou esforços dos mais diversos grupos, tanto dos movimentos sociais, como dos pesquisadores, em favor de aprofundar os saberes relativos ao campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da necessidade de formações e pesquisas específicas para lidar com questões que envolvem o ensino da língua materna e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, leitura e letramento (FREITAS; RIBEIRO; MOURA, 2020).

É neste campo de princípios e demandas da alfabetização na EJA que esta pesquisa se apresenta. Buscamos compreender os processos metalinguísticos vividos pelos alfabetizandos da EJA em contato com a escrita de palavras em situação de mediação e interação/troca de saberes. Sendo assim, esse estudo de escrita inventada optou-se pela escolha de três grupos de alfabetizandos da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH),¹ dois deles com três alunos e um com uma dupla de alunos, totalizando oito alfabetizandos. Os alfabetizandos foram selecionados por meio de uma atividade diagnóstica em três turmas de alfabetização, com escolha daqueles que apresentavam um perfil de escrita em fase inicial de construção do

sistema alfabético. Os grupos possuíam características heterogêneas em relação à faixa etária, assim como experiências diferenciadas com a cultura escolar, embora todos se encontrassem em fase inicial da alfabetização. Foram realizadas oito sessões presenciais com cada grupo, com a escrita de três palavras em cada sessão.² Os encontros foram realizados duas vezes por semana, durante cinco semanas. Cada sessão tinha a duração de 20 a 30 minutos, e os alfabetizandos eram instados a discutir entre si, a expor, a argumentar e a chegar a um acordo sobre as letras que deveriam ser usadas para escrever a palavra ditada pela mediadora.³

A dinâmica da escrita se deu a partir das interações entre os integrantes dos grupos e a mediadora. Eles foram levados a pensar sobre a forma da escrita das palavras, levantando hipóteses sobre a constituição das letras para gerar a escrita, refletindo sobre as relações entre oral-escrito, as correspondências grafo-fonéticas e as regras implícitas associadas ao sistema de escrita, assimilando novos conhecimentos e competências do sistema alfabético de escrita (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2019).

O papel da mediadora foi instigar a reflexão e aguçar a dinâmica da escrita colaborativa, analisando as formas de escrever as palavras ditadas oralmente, discutindo as suas ideias para chegar a

um consenso sobre as letras mais adequadas para representar cada palavra. A mediadora teve um papel crucial na interação e na ação dos integrantes, pois estimulava a participação, o consenso entre os alunos e a explicitação de suas hipóteses sobre a língua nas discussões, questionando-os de forma a verbalizar seus pensamentos e reflexões. Esta função mediadora, baseada na perspectiva vygotskiana (1989), que atribui um papel determinante à influência da interação social e cultural sobre o desenvolvimento do sujeito, permitiu analisar os comportamentos e incentivar os participantes a refletir sobre a escrita, potenciando uma dinâmica de interação em torno da escrita colaborativa.

A base metodológica usada pela mediadora como fundamento de suas intervenções estabelece que estas devem ter efetividade na interação social durante o processo de desenvolvimento do alfabetizando em situação de escrita coletiva, uma vez que a dimensão social e a individual se unem pela interação por meio da argumentação (VYGOTSKY, 1989).

As categorias de mediação

No Programa de Escrita Inventada, as categorias de mediação auxiliam o mediador/professor a guiar e auxiliar as reflexões dos estudantes. É importante que o mediador ou professor conheça as características do seu grupo, para

entender o processo de desenvolvimento de cada sujeito e, assim, atuar de forma mais interativa na experiência coletiva dos alfabetizandos na escrita das palavras propostas. Dessa forma, o mediador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos Programas de Escrita Inventada e necessita de preparo para conseguir conduzir com sucesso suas intervenções (ALVES MARTINS; SILVA, 2009).

Nas sessões do Programa de Escrita Inventada com o EJA, seguimos as etapas de pesquisas anteriores de Lanza (2018), Resende e Montuani (2020). As autoras desenvolveram categorias de mediação entre o mediador e as crianças, adequando-as ao seu grupo pesquisado. Nós também adaptamos as categorias às características próximas ao que foi vivenciado nas sessões com os estudantes adultos. A partir desses referenciais, foi possível para esta pesquisa ressignificar e também criar outras categorias adequadas ao público pesquisado, considerando as especificidades do programa com os adultos e a própria experiência vivenciada nas intervenções pela mediadora.⁴

Assim como nas pesquisas citadas do PEI, todas as sessões foram transcritas na sua integralidade e organizadas em arquivos em formato de grades ou células para permitir maior facilidade no momento de seleção e agrupamento. Realizamos uma análise geral de cada grupo

com o estudo dos vídeos, das anotações em diário de campo e da leitura das transcrições. Após um estudo detalhado sobre o perfil de cada grupo, evidenciamos suas similaridades e diferenças e realizamos a análise de outras grades de categorização, construindo nosso próprio agrupamento de intervenções. É uma tarefa que demanda tempo, com vários retornos às gravações, comparando-as às transcrições, acrescentando os gestos corporais e expressões de sentimentos dos participantes e da mediadora, buscando aprofundar e refinar a análise das sessões, observando as intenções e ações da mediadora, suas decorrências, o contexto em que elas apareciam e os impactos no comportamento dos participantes. As expressões corporais, tais como esfregar as mãos, colocar a mão na cabeça, deixar as mãos postas, gestos que vinham acompanhados de expressões de alívio, dificuldade, incapacidade, satisfação, entre outros, foram muito comuns durante as sessões. Analisar detalhadamente as gravações e as anotações após cada sessão foi fundamental para definir, refinar e inserir novas categorias.

Adaptamos e reelaboramos as categorias em um exercício de analisá-las sessão por sessão até se consolidarem e se tornarem mais adequadas aos eventos vivenciados e à representação do perfil dos grupos. Nesse caminho, o Quadro 1 apresenta uma síntese da organização das categorias de mediação com o EJA.

Ao final dessa etapa da pesquisa, identificamos sete categorias e quatro subcategorias de intervenção com alfabetizando jovens e adultos. Elas foram caracterizadas a partir de ações específicas e recorrentes da mediadora junto às respostas, perguntas, hipóteses dos sujeitos. As categorias são: *gestão*; *questão*; *pista*; *retomada*; *feedback*; *registro* e *síntese*. E as subcategorias são: *inferência / indagação*; *confronto*; *incentivo* e *avaliação*.

Quadro 1 – Grade de categorias de mediação

<i>CATEGORIAS</i>	<i>DEFINIÇÃO</i>	<i>SUBCATEGORIA</i>	<i>FUNÇÃO</i>
GESTÃO	Solicitação de participação dos sujeitos (expressão de opiniões, tomada de decisões coletivas). Direcionamento para realizar uma tarefa (quem vai ler?; quem vai escrever?; quem vai falar?).		Garantir a participação de todos na tarefa.
QUESTÃO	Introdução de um problema ou de uma ideia para que os participantes discutam a relação letra/som.	2.1 Inferência/indagação	Conduzir a percepção: (i) do som e de sua relação com o escrito; (ii) da sequência das letras na palavra; (iii) da quantidade de letras na palavra.
		2.2 Confronto	Confrontar as hipóteses elaboradas pelos participantes com a escrita correta das palavras.
PISTA	Fornecimento de pistas como estratégias para a análise fonológica (prolongamento de fonema, separação de sílabas etc.).		Facilitar a análise fonológica. Facilitar a análise entre partes orais da palavra e partes escritas.
RETOMADA	Recapitulação de ideias importantes dos participantes para fazer o pensamento do grupo avançar.		Evidenciar ideias pertinentes na discussão do grupo, além de trazer hipóteses já verbalizadas/anunciadas pelo participante para dar continuidade ao seu raciocínio.
FEEDBACK	Atuação da mediadora para incentivar o posicionamento e ações (escrita) dos participantes.	5.1 Incentivo	Estimular o posicionamento dos participantes na defesa de suas hipóteses.
	Confirmar ou contrapor as ideias elaboradas e de conhecimentos demonstrados pelos participantes.	5.2 Avaliação	Confirmar ou contrapor a ideia do participante.
REGISTRO	Escrita colaborativa da palavra ou parte da palavra feita por um participante.		Monitorar o andamento da escrita por meio do registro.
SÍNTESE	Explicação da mediadora com intenção didático-pedagógica sobre as propriedades e o funcionamento do sistema de escrita alfabético após o confronto com a escrita convencional.		Fornecer explicação sobre a produção da escrita coletiva no final das sessões.

Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), CEALE/FaE/UFMG, 2018

A seguir, iremos descrever cada uma das categorias e subcategorias apresentadas pelo Quadro 1. A primeira delas é a *gestão*, que tem a função de gerir e organizar a participação de todos os alunos no grupo. Essa categoria também buscou promover a maior interação entre os alfabetizando, a fim de facilitar a escrita colaborativa das palavras, fomentando um clima favorável à argumentação entre os participantes. Os estudantes do EJA, de um modo geral, são introspectivos e, em nossa pesquisa, como era esperado, foram inicialmente menos participativos. A gestão buscou ativar as falas individuais e a escuta para o outro, assim como as trocas de ideias e discussão em torno delas. Vimos que foi preciso gerir a colocação de opiniões, com argumentação e defesa, e a tomada de decisões coletivas, com o objetivo de garantir uma escrita coletiva consensuada. Alguns exemplos podem ser citados: pedir a um aluno para ditar letras que serão escritas por outro colega; verificar se os estudantes manifestaram acordo ou desacordo sobre a hipótese do colega; pedir para ouvirem o que o outro tem a dizer para, assim, emitir e/ou defender sua própria opinião.

A categoria *questão* inclui duas subcategorias: *inferência/indagação* e *confronto*. A categoria *questão* tem um protagonismo dentro do Programa de Escrita Inventada: promove as reflexões em torno da escrita das palavras por meio de perguntas e introduz um problema/

questão com objetivo de provocar/gerar avanços nas concepções dos estudantes.

Dentro dessa categoria, identificamos mediações que buscaram uma reflexão específica sobre as relações entre letra-som, sequência de registro e quantidade de letras na escrita dos estudantes. Para esses casos, utilizamos a subcategoria nomeada *inferência/indagação*. A *inferência* ou *indagação* objetivava levar os participantes à verbalização de suas hipóteses e o avanço do pensamento do grupo. A subcategoria *confronto* ocorre quando a mediadora apresenta a escrita convencional, anunciada como uma escrita produzida por outro grupo de estudantes da alfabetização do EJA. O confronto é o momento em que os participantes podem comparar e/ou confirmar suas hipóteses e colocar em questionamento as duas produções.

A categoria *questão* e suas subcategorias favorecem reflexões metalinguísticas durante produção dos estudantes, em períodos distintos vividos na intervenção: seja no início da escrita, conduzindo-os a refletir sobre as relações que há ou não entre o som e o escrito, a sequência das letras na palavra, a quantidade de letras na palavra; seja depois, explicitando suas opiniões, percebendo e descobrindo novas letras no decorrer da sessão, ou no próprio comparativo entre a escrita produzida e a escrita convencional.

Definimos a categoria *pista* como a atitude da mediadora em promover si-

nais ao grupo para a percepção dos sons. Na *pista*, é comum o mediador realizar o prolongamento de som para evidenciar uma marcação fonêmica. No grupo pesquisado, constatamos a recorrência dos adultos em alongar ou evidenciar um fonema com entonação mais acentuada, era um recurso natural para perceber quais letras usariam para escrever a palavra.

A *retomada* tem como característica a recapitulação de ideias verbalizadas/oralizadas pelos sujeitos no decorrer dos diálogos, mas que não foram efetivadas na escrita. A *retomada* foi uma ação da mediadora para “reavivar” o foco na palavra trabalhada, como um exercício para chamar a atenção dos alfabetizandos à demanda de reelaboração sobre suas próprias hipóteses. A mediadora pedia para dizerem com qual palavra estavam trabalhando ou verbalizava oralmente a palavra em questão para refletirem sobre o acréscimo de determinada letra.

A categoria *feedback* tem por definição promover um retorno das impressões da mediadora sobre as hipóteses e questionamentos apresentados pelos alunos. Como subcategoria do *feedback*, temos *incentivo*: ela abarca a atuação da mediadora para incentivar o posicionamento e ações dos participantes em expor suas opiniões ao restante do grupo. Percebemos, pelo comportamento dos sujeitos de nossa pesquisa, que a mediadora necessitou tomar atitudes positivas, com falas, gestos e ações de estímulo, visando maior

participação e protagonismo dos alfabetizandos. Sabemos que os alfabetizandos do EJA já trazem o estigma de fracassos na aprendizagem da leitura e da escrita e o preconceito de serem analfabetos. O medo de errar é uma constante. Para amenizar a insegurança, a mediadora agia com falas de motivação, tentando apoiar a exposição de suas ideias e realizar o registro do que haviam pensado “sem o medo de errar”. O incentivo foi uma subcategoria muito importante para eles na participação e na continuidade das atividades propostas.

A *avaliação*, subcategoria do *feedback*, era demandada pelos participantes principalmente por meio do reforço/da aprovação ou do desacordo da mediadora com os conhecimentos e ideias elaboradas. Em vários momentos, a mediadora precisou expor sua opinião em tom de afirmação; em outros, de estranhamento, buscando o avanço na escrita e no andamento das discussões nos grupos.

A categoria *registro* corresponde à escrita do grupo e apresenta o passo a passo do registro dos alunos na constituição da escrita das palavras. Sua função é apresentar o caminho dos estudantes com o registro das letras realizado por eles próprios. O *registro* tem uma função de concretizar as decisões consensuadas do grupo, além de ser fonte de apoio para resgatar o caminho percorrido na constituição da escrita.

A última categoria, *síntese*, tem, em nossa pesquisa, o sentido de anunciar uma explicação final da mediadora sobre a constituição da palavra trabalhada. A *síntese* possui uma intenção didático-pedagógica, pois esclarece dúvidas percebidas pela mediadora no decorrer das discussões, sendo, contudo, elucidadas somente ao final das sessões, após o momento de confronto com a escrita convencional.

Na relação adulto/mediador/professor, principalmente para aqueles que estão no processo de alfabetização, a síntese tem o sentido de um retorno respeitoso, que indica que os adultos não estão sendo usados como “cobaias”, como alguém que não sabe nada. Nesse sentido, a ação de explicar com detalhamento e realizar uma síntese tem a intenção de dar um pouco de respostas às tantas perguntas feitas por nós, mediadores, e também às perguntas surgidas por eles durante as sessões.

Ao finalizar nossa exposição sobre a grade de categorizações, gostaríamos de esclarecer que, assim como em outros estudos de mediação com a escrita inventada, como o de Resende e Montuani (2020, p. 13), neste estudo, a criação de categorias não pode ser vista como “uma camisa de força”, pois as formas de categorizar e os tipos de mediação podem variar dependendo das situações de interação, do perfil do grupo, dos objetivos da pesquisa/mediação, da etapa de aprendizagem, das idades e do temperamento dos sujeitos pesquisados.

Análise qualitativa das mediações com os grupos do EJA

Gostaríamos de apresentar, nesse momento, um tópico que reflete sobre as mediações ocorridas com o público da alfabetização do EJA, apresentando, por meio de trechos de episódios, as categorias destacadas no processo de interação com os sujeitos pesquisados. Elas reafirmam o papel das mediações sociais no processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita pelos alfabetizados do EJA, demonstrando que as argumentações da mediadora e dos estudantes foram facilitadoras nas reflexões e construções de hipóteses sobre a escrita de palavras (VYGOTSKY, 1979).

De antemão, esclarecemos que as ações e interações dos sujeitos pesquisados envolveram interpretações contínuas e particulares em cada episódio e as análises evidenciaram situações subjetivas em relação às classificações das categorias, demonstrando interfaces e conexões de estreitamento entre elas. Por isso, reforçamos que nossas análises das mediações podem variar dependendo das situações de interação, das vivências de cada momento, do temperamento e das relações entre os participantes.

A seguir, transcrevemos três trechos de sessões do programa de escrita inventada para a análise com base na demons-

tração do sistema de categorização. O primeiro excerto é um trecho do episódio da escrita da palavra TEIA. O segundo trecho corresponde à escrita da palavra MEDO, e o terceiro excerto ilustra a finalização da mediação da escrita de VIU.⁵ Os exemplos elucidam as interações verbais estabelecidas entre a mediadora e os alfabetizandos com foco nas perguntas indagativas que perpassam as diferentes categorizações construídas no EJA. Para a análise dos excertos, trazemos o

Quadro 2, com a legenda dos recursos utilizados nas transcrições.

Quadro 2 – Legenda das transcrições

LEGENDA	
/letra/	Representação fonética
letras - letras	Separação silábica na fala
[...]	Prolongamento dos sons na fala
Todos	Todos alunos do grupo falaram ao mesmo tempo.
Nome de mais de um aluno	Falaram ao mesmo tempo
[]	Descrição do comportamento.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 3 – Excerto da escrita da palavra TEIA

01	Mediadora	TE-I-A, você fez o T, Geralda? Olha aqui, coloca aqui o papel no meio para todo mundo ver. Observem, TEIA. [Mediadora centraliza o papel para todos lerem]
02		[Registro: DIA]
03		[Todas as três tentam ler a escrita em voz baixa]
04	Mediadora	TEIA. [mediadora pronuncia novamente a palavra em voz alta]
05	Ivone^d	Eu acho... O que que você acha? [Pergunta para a mediadora]
06	Mediadora	O que que vocês acham, gente? TEIA. [mediadora retoma a pergunta para o grupo]
07	Luzia	TE-I-A, pra mim eu acho que tá certo, né? [Referindo-se à escrita produzida: DIA]
08	Geralda	TE-I-A.
09	Mediadora	Vocês acham que estão todas as letras aí? Lê pra mim aqui, olha, que letra é essa?
10	Geralda	É o T, I...
11		[Geralda soletra a letra T e a letra I quando tenta ler a escrita DIA]
12	Ivone	TE-I-A.
13	Luzia	[Luzia conta nos dedos]
14	Mediadora	TE-I-A.
15	Ivone	Eu acho que tem de trocar o A aqui. [Referindo-se à posição da letra A na escrita DIA]
16	Mediadora	Você acha que troca o A de lugar?
17	Ivone	Ah, não, acaba com A mesmo, isso mesmo. Não precisa trocar.
18	Mediadora	TE-I-A.
19	Ivone	Acaba com A, não é? [Pergunta para a mediadora]
20	Mediadora	Termina com A? TEIA?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Iniciamos a análise mostrando a categoria *questão* – em específico as subcategorias *inferência/indagação* e *confronto* –, na qual ocorreu o maior número de estratégias que possibilitaram aos estudantes a produção da escrita alfabética, através da inferência e da reflexão sobre suas próprias hipóteses. Sabemos que é a partir do ato de inquirir que podemos confirmar hipóteses e colocar conflitos para que o sujeito avance em suas concepções (ALVES MARTINS; SALVADOR; FERNÁNDEZ, 2017). Nas mediações que envolviam comportamento de inferir/indagar, vimos que os sujeitos do EJA respondiam aos questionamentos da mediadora de forma reflexiva, mas com maior participação de alguns e maior escuta de outros, de acordo com seu perfil pessoal. Nesse momento, a mediadora exercia um papel questionador, ao mesmo tempo em que estimulava o confronto das hipóteses individuais ou coletivas.

Nota-se, pelo trecho ilustrativo, que a mediadora exerce um papel questionador e de confronto, com uma ação de devolver a pergunta ao participante para que ele a remeta aos colegas de grupo, na busca de promover maior interação e reflexão mútua. Outras perguntas em tom de indagação são anunciadas pela mediadora, como a presente na linha 9, “Vocês acham que estão todas as letras aí?”, que realiza um movimento de retorno à análise da escrita, buscando confirmar ou refutar a hipótese. Em outra pergunta, a mediadora questiona a aluna sobre uma mudança

de posição da letra na escrita: “Você acha que troca o A de lugar?” (linha 16). Isso é descartado posteriormente pela própria aluna. Os exemplos demonstram vários questionamentos realizados pela mediadora, visando à exposição e à revisão de uma hipótese, sua defesa, reafirmação ou negação, dependendo do contexto em que a escrita estava se desenvolvendo. Nesses momentos, também evidenciamos seu papel de gestora na condução da interação entre os integrantes, como nas atitudes presentes nos exemplos das linhas 1 e 6.

Com efeito, os estudos do PEI mostram que o discurso do mediador vai além da função instrutiva e reguladora, na medida em que se caracteriza por uma ação pedagógica diferenciada, que “adota estratégias promotoras da participação ativa e cooperação entre pares, estimulando um processo reflexivo de elaboração para a resolução coletiva da tarefa” (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2019, p. 189).

Em outro momento da escrita, a mediadora usa como estratégia de mediação o recurso de ler a escrita já produzida no momento em que percebe uma paralisação ou esgotamento do grupo, para assim fazer emergir novamente a reflexão sobre a palavra. O objetivo é fornecer pistas para facilitar a correspondência letra-som. A mediadora pergunta qual letra falta para corresponder corretamente àquele som, já que o que está escrito ainda não corresponde à palavra desejada. Apresentamos, a seguir, o segundo trecho para exemplificar.

Quadro 4 – Excerto da escrita da palavra MEDO

01		<i>[Registro feito pelas alunas: MTO]</i>
02	Mediadora	<i>Olha aí... ME-DO. Que som é esse? [Aponta para a sílaba TO do registro MTO]</i>
03	Geralda	<i>T.</i>
04	Mediadora	<i>T... T com O é TO.</i>
05		<i>[Geralda faz uma expressão de espanto e Luzia começa a rir]</i>
06	Mediadora	<i>T com O é qual som?</i>
07	Luzia	<i>Você quer escrever DO?</i>
08	Mediadora	<i>DO.</i>
09	Geralda	<i>ME-DO, ME-DO.</i>
10	Ivone	<i>ME-DO.</i>
11	Luzia	<i>ME-DO, ah!, ME-DO.</i>
12	Mediadora	<i>ME-DO. Isso mesmo!</i>
13	Ivone	<i>ME-DO?</i>
14	Mediadora	<i>É. Isso.</i>
15	Ivone	<i>É o O. Termina com O.</i>
16	Luzia	<i>Ah, "eu estou com MEDO". [Busca o sentido e uso da palavra MEDO]</i>
17	Luzia	<i>Tem o D?</i>
18	Mediadora	<i>O que vocês acham? [Mediadora lança a possibilidade para o grupo]</i>
19	Mediadora	<i>A Luzia acha que tem o D. O que vocês acham?</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras

No Quadro 4, vimos que a mediadora utiliza o recurso de ler o que eles escreveram em voz alta, além de ler pausadamente, alongando o som das sílabas, como um exercício de gerar pistas fono-

lógicas. No exemplo da palavra MEDO, nas linhas 2, 4, 6 e 8, a mediadora focou na observação do som de uma sílaba para centralizar a atenção do grupo no som final da palavra. Nas cenas seguintes,

as estudantes fazem a oralização da palavra proposta, e a mediadora reforça o comportamento seguindo a mesma atitude (linhas 9-15). Depois que a aluna Luzia apresenta a estratégia de dar sentido à palavra com seu uso em uma oração, a letra D é percebida e anunciada pela própria aluna (linhas 16 e 17). Segundo os estudos de Ferreiro (2011, p. 164),

[...] ir letra por letra na leitura não é uma boa estratégia para captar o sentido, mas ir letra por letra é obrigatório na escrita, já que não há maneira de produzir todas as letras ao mesmo tempo.

Nesse caminho, o movimento de centrar as atenções na descoberta da letra e, em seguida, ler a produção já realizada, para então relembrar a palavra proposta, foi uma estratégia eficaz com os alunos do EJA, em um movimento progressivo de foco no som e nas letras que compõem a palavra.

Vimos, assim, que a categoria *pista* foi um recurso facilitador para análise da palavra e reflexão fonológica dos estudantes adultos. Segundo Soares (2016, p. 185), “[...] a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala – palavras ou frases – manifesta-se, ao contrário, de forma espontânea, desde muito cedo”. Percebemos que, para os alfabetizando adultos que estão em fase inicial de apropriação do sistema de escrita, assim como para as crianças, a divisão silábica, feita de forma oral, é um recurso importante

e necessário para sua análise sobre as propriedades da língua.

No momento de levantamento de uma hipótese, como o anúncio de uma letra pelo participante (linhas 17, 18 e 19), também percebemos que algumas mediações que podem ser vistas como a *gestão* do grupo ou como uma *retomada* para incentivar as análises entre os participantes. São momentos em que vivenciamos uma sequência de interfaces entre as categorias, cumprindo com o objetivo de mediação, que é auxiliar no processo de reflexões entre os sujeitos dos grupos.

Nesse mesmo percurso de análise, os trechos ilustrativos evidenciaram as categorias *retomada* e *avaliação*, que, assim como a categoria *pista*, são consideradas elementos mediadores importantes para os grupos do EJA.⁶ Nos trechos da palavra MEDO, notamos a ação da mediadora de retomar a palavra trabalhada, como na frase presente na linha 12: “ME-DO. Isso mesmo”. Em muitos momentos, a retomada, em conjunto com a pista e a avaliação, desencadeava uma volta ao raciocínio que os estudantes já tinham estabelecido, avançando em seu processo de análise.

De forma conjunta com esse comportamento, percebemos que também era necessário um movimento de apoio e estímulo “ao risco e à tentativa”, por parte da mediadora, com os estudantes

do EJA. Como já dissemos em outros momentos, na análise das sessões e nas categorizações, vimos a recorrência do posicionamento de incentivo da mediadora para promover maior participação e autonomia dos participantes. Muitos demonstravam receio em expor sua opinião, com timidez e reduzida exposição para anunciar suas hipóteses e ideias.

Sabemos, pelos estudos sobre os sujeitos jovens e adultos e pela própria prática docente com o EJA, que os estudantes em processo de alfabetização chegam à escola com muitas marcas de exclusão e histórias de vida marcadas pela posição de pouco domínio da cultura do escrito, e isso pode interferir no seu processo de aprendizagem (GALVÃO; PIERRO, 2007). Nesse sentido, acreditamos que a busca pela autonomia e pelo protagonismo tem de ser constantemente trabalhada com esse público. Frases do tipo “Nossa, eu não aprendo não.”, “Tem de quebrar a cabeça.”, “Estou muito ruim hoje.”, “E se eu colocar e estiver errado?”, “Com certeza deve estar errado.” foram ditas durante as sessões e ilustram essa condição emocional. Além disso, a própria disposição do corpo nas sessões, com expressões faciais e uso das mãos demonstrando tensão e desconforto, evidenciam o esforço que os estudantes faziam para se exporem aos demais presentes.

Por causa dessas singularidades, também destacamos a categoria *feedback* como uma mediação singular no desenvolvimento das sessões com os sujeitos do EJA. Observamos a necessidade de a mediadora se posicionar com falas de apoio e reafirmação às ideias do estudante, motivando sua participação. Nesse caso, foram falas que traziam características das subcategorias *incentivo* e *avaliação*. Essas mensagens eram anunciadas com olhares e falas como: “Você acha que tem essa letra, então coloca para ver.”, “Isso, escreve!”, “Confia no que a sua colega falou.”.

Na análise das categorias, vimos que a frequência da subcategoria *incentivo* foi diminuindo no avançar das sessões, demonstrando que a participação e a colaboração entre os integrantes do grupo ocorreu com maior frequência no decorrer das sessões. Ao final dos encontros, algumas falas demonstravam apreensão por vivenciarem a possibilidade de erro ou acerto na escrita das palavras quando a mediadora propunha a exposição da escrita hipotética (escrita convencional). Isso pode ser visto a seguir, no terceiro excerto.

Quadro 5 – Excerto da escrita da palavra VIU

01	Mediadora	<i>Vamos conferir então para ver se realmente está faltando uma letra, ou se não está faltando letra. Vamos conferir, olhem [Apresenta a escrita convencional].</i>
		<i>[As alunas observam a escrita convencional].</i>
02	Ivone	<i>Ah, ela é pequena, olha!</i>
03	Ivone	<i>Isto!</i>
04	Luzia	<i>Está certo?</i>
05	Mediadora	<i>Olhem aqui. As letras V, I, U.</i>
06	Luzia	<i>Ah!!</i>
07	Mediadora	<i>São três letras, está faltando alguma?</i>
08	Luzia	<i>Não. Pra mim não está.</i>
09	Mediadora	<i>Mas é isso aí, mesmo. Muito bem! Vocês escreveram VIU.</i>
10	Geralda	<i>Oh, gente! [Expressão de alívio]</i>
11	Mediadora	<i>Só isso.</i>
12	Geralda	<i>Graças a Deus, até que enfim nós conseguimos!</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Pelos exemplos acima, vimos que, ao final da escrita, muitos se portam com falas e expressões de alívio e felicidade, ou frustração e despondimento por não terem chegado à escrita convencional. Nesse momento, a mediadora continua assumindo a posição de incentivadora, demonstrando que a hipótese que eles tinham levantado sobre a escrita tem fundamento, como se vê na linha 9. Também exerceu a função de síntese ao trazer as letras registradas pelas estu-

dantes e a demonstração de que eram similares à escrita do registro convencional. Ressaltamos que as mediações e os modos de realizar a comunicação dialógica com os sujeitos de nossa pesquisa foram fundamentais para reforçarmos a importância do papel mediador na reflexão e na construção da escrita e suas implicações, dentro da perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (1979).

Em uma análise geral, as categorias *gestão*, *questão*, *pista* e *feedback* foram consideradas estratégias importantes para os grupos pesquisados da educação de jovens e adultos. Segundo os estudos de Moraes (2012), os alfabetizandos podem se beneficiar desses tipos de intervenção à medida que são levados a refletir sobre as palavras em suas dimensões sonoras ao mesmo tempo em que analisam as formas gráficas e seu sentido usual na língua falada e escrita. São algumas intervenções da mediadora ao longo das sessões que vão captando a atenção dos estudantes para os sons que compõem as palavras e para as letras que eles podem codificar, estabelecendo a análise oral e relacionando-a ao sistema escrito.

Com a análise das categorizações nos grupos do EJA, vimos que as ações da mediadora interferem no comportamento e nas ações dos sujeitos envolvidos, e cabe a ela o papel de organizar, conduzir e promover qualitativamente a participação dos integrantes durante a escrita das palavras, de modo a envolvê-los progressivamente na escrita colaborativa. Vimos que, além das perguntas que geraram reflexões metalinguísticas (na categoria *questão*, mais recorrente nas sessões), o *feedback* e a retomada também tiveram papel central com os grupos do EJA, com a presença de orientações para facilitar o funcionamento do grupo e gerar fluxo das discussões, além de ações de apoio à maior participação dos

sujeitos, buscando a exposição de suas ideias e escuta da fala dos colegas. A estratégia de fornecer pistas fonológicas (categoria *pista*), com alongamento e oralização pausada dos fonemas, também contribuiu para que os alunos analisassem a sequência da palavra e se mostrou importante para o processo de análise e progressão da escrita com os grupos de alfabetização da EJA.

As categorias agrupadas neste estudo traçaram uma escolha para compreender as estratégias utilizadas na escrita inventada com o EJA, analisando seus efeitos para o perfil dos grupos selecionados. O processo com sujeitos da alfabetização de jovens e adultos evidenciou a relevância de analisar qualitativamente determinadas mediações e nos mostrou a importância do respeito aos tempos e às singularidades do público da EJA, buscando compreender melhor como ocorre seu processo de aprendizagem e construção da escrita no campo da alfabetização com adultos.

Considerações finais

O principal objetivo deste artigo foi analisar as mediações agrupadas em categorias no desenvolvimento de um programa de intervenção de escrita inventada (PEI) com alfabetizandos da educação de jovens e adultos em fase inicial da leitura e escrita. A análise das mediações com o público do EJA revelou

progressos nas atitudes e dinamismo dos alfabetizando, apresentando avanços no processo de interação dos alunos entre si e em sua relação com a mediadora. Em uma análise qualitativa das mediações, relacionamos as características da mediação com avanços no processo de maior autonomia e participação entre os pares sujeitos da pesquisa. Os grupos de alfabetizando do EJA demonstraram avançar gradativamente no seu processo de aprendizagem, com maior cooperação e escuta, refletindo em seus avanços individuais. O nível de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que eles conseguiam realizar com a ajuda uns dos outros e da mediadora, demonstrou que a aprendizagem, quando organizada adequadamente, é capaz de despertar processos internos de desenvolvimento que dificilmente ocorreriam de outra forma (VYGOTSKY, 1989).

Segundo os estudos de interação com a escrita inventada, as características do programa têm certamente um papel decisivo nos resultados obtidos. Tanto a colaboração entre pares como a mediação da pesquisadora foram fundamentais para a dinâmica de interação que surgiu ao longo das sessões. Com efeito, a exposição a situações-problema (no caso, a escrita de palavras) que requerem discussão e resolução coletiva foi apoiada pela mediadora, que desempenhou o papel de facilitadora e promoveu a reflexão por parte dos alunos, ao mesmo tempo

em que direcionou o discurso e incentivou a participação ativa de todos. Esses, segundo Pontecorvo et al. (2005), são processos essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, foi importante fomentar a autonomia dos alunos dentro da dinâmica de construção coletiva do conhecimento e estimular a comunicação e partilha de diferentes pontos de vista (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2018).

Com efeito, os resultados da análise das dinâmicas de interação em nossa pesquisa vão ao encontro das pesquisas com a escrita inventada que apontam o PEI como um programa impulsionador de mecanismos facilitadores no desenvolvimento e na aprendizagem, uma vez que promove a participação ativa na discussão e na reflexão sobre a língua, tendo o papel das mediações sociais uma função protagonista neste processo. (ALVES MARTINS; SALVADOR; FERNÁNDEZ, 2017).

Os resultados das pesquisas portuguesas e brasileiras mostraram que expor os sujeitos a situações nas quais eles precisam argumentar e se envolver na construção de uma solução coletiva para um problema na escrita favorece o desenvolvimento da compreensão da lógica do sistema de escrita alfabético. Também revelaram a eficácia do PEI para a construção da autonomia das crianças e dos jovens e adultos (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2019;

RESENDE; MONTUANI, 2019; OLIVEIRA; MACIEL, 2019). A categorização das mediações também nos fez refletir sobre a importância de os professores alfabetizadores da EJA possuírem um consistente repertório de mediações, ou seja, de terem conhecimento sobre suas próprias ações, que podem partir de uma pergunta bem formulada e fazer com que o sujeito pense e foque a sua atenção, além de promover um conflito cognitivo que aponte para o caminho da compreensão. (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2019).

É evidente que os professores já possuem estratégias similares àquelas que foram vivenciadas nessa pesquisa quando promovem intervenções com seus estudantes com o objetivo de avançar no aprendizado do ler e escrever. Nesse sentido, os dados indicados são uma opção de reflexão sobre essas práticas, buscando estabelecer pontes entre o fazer docente e as pesquisas destinadas à compreensão do sistema de escrita alfabético.

Sendo assim, este estudo sugere a importância de incluir atividades de escrita inventada como prática pedagógica no contexto da alfabetização com adultos. Em uma análise qualitativa proposta nesse artigo, foi possível observar e acompanhar a evolução do processo de interação dos participantes entre si e com a mediadora a cada sessão, que demonstraram, ao final das sessões,

estarem mais integrados e com maior protagonismo e participação. No caso da nossa pesquisa com adultos, se relacionar com o outro e se expor cada vez mais para ele foi considerado um grande avanço dos alfabetizandos da EJA em busca de autonomia e maior segurança para se posicionarem. Esses também foram considerados, por nós, elementos essenciais para sua aprendizagem na alfabetização.

Pedagogical mediation and the invented writing intervention program in the youth and adult literacy

Abstract

This investigation inserts itself in the theoretical framework of social interactionist studies and of collaborative research, and aims to analyze the strategies of pedagogical mediation in the written productions of young and adult groups of students in process of literacy. Analysis and categorization of mediations that took place during the invented writing intervention program (PEI) were carried out in dialogue with researches developed in Portugal and Brazil. Invented writing research is defined as an action that generates transformations in the thinking of the literacy student since it mobilizes his attention to the words' sound and to the shape with which they can be registered, favoring the process of metalinguistic reflection involved in the initial learning of written language. These interactions' set with the adult sub-

jects demonstrated that the collaborative writing exercise can develop the process of individual and collective reflections towards the development of the apprehension of the written language.

Keywords: Pedagogical Mediations, Invented Writing Program; Literacy; Young and Adults Literacy.

Notas

- ¹ A pesquisa seguiu todos os protocolos do COEP, segundo o processo n. 3.342.553, aprovado em 23 de maio de 2019.
- ² As palavras utilizadas nos encontros foram compostas por sílabas com estrutura silábica (CVCV), (CVV) e (CVVV). São elas: VEIA – VOVÓ – VIU – PELO – PATO – PAU – TEIA – TATU – TUDO – MEU – MAU – UMA – LUA – LUVA – LIA – DEDO – MEDO – MOLA – VELA – PULA – PATO. As constituições das palavras trabalhadas nas sessões foram monossilábicas e dissilábicas e, a maior parte delas, apresenta uma estrutura CVCV, por ser a mais simples na língua portuguesa. Os critérios utilizados levaram em consideração a extensão das palavras, a estrutura silábica e a relação de correspondência entre o nome da consoante inicial e sua escrita como sílaba inicial. Grande parte das palavras escolhidas fazem parte de outros estudos da Escrita Inventada do Grupo de Alfabetização (CEALE/FaE/UFGM), contudo, algumas modificações foram feitas com a substituição de palavras consideradas do universo infantil por palavras mais próximas ao vocabulário usual do público adulto.
- ³ Para conhecer com maior profundidade a estrutura do Programa de Escrita Inventada com adultos, ver o artigo das autoras (OLIVEIRA; MACIEL, 2019).
- ⁴ O Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM) vem pesquisando e discutindo a importância de ter um quadro para macrorreferência de categorias de mediação no PEI. Este trabalho, de certa forma, utilizou categorias comuns às pesquisas que o antecederam.
- ⁵ É preciso deixar claro que as propostas para a escrita de todas as palavras foram inicialmente contextualizadas com os participantes.

- ⁶ *Retomada e pista* foram duas categorias com maiores pontos de contato em nossas análises. Por isso, necessitamos de um exercício contextual cuidadoso para percebermos as intenções da mediadora quando produzia falas para gerar lembranças ou para focar na análise da escrita da palavra.

Referências

- ALBUQUERQUE, A.; ALVES MARTINS, M. Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância, *Edições ISPA*: Lisboa, p.169-186, abr. 2019.
- ALBUQUERQUE, A., ALVES MARTINS, M.. Escrita inventada no jardim-de-infância: contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 36, n. 3, p. 341-354, 2018.
- ALVES MARTINS, M.; SALVADOR, L.; ALBUQUERQUE, A.; FERNÁNDEZ, M. “Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista de Educación*, n. 377, p. 161-186, jul./sept. 2017.
- ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 17, n. 1, p. 49-63, 2009.
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREITAS, M. L.; RIBEIRO, N. A.; MOURA, T. M. Alfabetização de jovens e adultos: ainda uma questão polêmica. In: SILVA, M. C.; CABRAL, A. C. (Orgs.). *Práticas de alfabetização*: processos de ensino e aprendizagem. Recife: Edição UFPE, 2020. p. 195-208.
- GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

KLEIMAN, A.; VÓVIO, C. L. Letramento e Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio/ago. 2013.

LANZA, P. M. M. *A mediação pedagógica na escrita espontânea com crianças de cinco anos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, 2014.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética: como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, J. G.; MACIEL, F. I. O Programa de Escrita Inventada na Alfabetização de Jovens e Adultos: uma análise sobre a escrita de palavras. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 55-78, jul./dez, 2019.

RESENDE, V. B.; MONTUANI, D. F. A mediação pedagógica na Escrita Inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-36, jan./jul., 2020.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. Belo Horizonte: Contexto, 2016.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 294-321.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

Uma questão de perfil: Análise Enunciativa Multimodal de vídeos para avaliar o potencial da Gamificação personalizada em sala de aula

Silvana Silva*

Arthur Marques de Oliveira**

Resumo

O presente trabalho configura-se como uma proposta de análise e aplicação da gamificação personalizada e apresenta os resultados de uma pesquisa e a viabilidade de estratégias de Gamificação em AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), na disciplina de Produção de Textos do curso de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo deste estudo é propor e aplicar um construto teórico-metodológico pensando uma nova proposta: refletir sobre os diferentes perfis psicológicos dos estudantes no ensino a distância (EaD), tendo como base estratégias da Gamificação sob a ótica da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Visando alcançar esse potencial, a metodologia propõe perfilar e analisar trabalhos desenvolvidos de forma presencial e EaD, realizados no segundo semestre de 2019. Nossa Análise Enunciativa Multimodal sugere que quanto maior o uso de suportes multimodais dentro

de uma situação de discurso melhor o locutor conseguirá atingir e evocar o alocutário.

Palavras-chave: Gamificação Personalizada; Teoria da Enunciação; Análise Multimodal Enunciativa; Perfis psicológicos.

Primeiras palavras

Dentre as possibilidades pedagógicas existentes capazes de viabilizar e estimular maior engajamentos e interação entre estudantes está a gamificação, que se refere à utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Gamificação

* Doutora em Estudos da Linguagem - UFRGS. Professora Adjunta do Instituto de Letras - UFRGS. E-mail: ssilvana2011@gmail.com

** Graduando em Letras (UFRGS). E-mail: arthubp2@gmail.com

no contexto educacional, de acordo com Vianna (2013, p. 9), é “um termo em inglês, sem tradução ou equivalente imediato em português, que se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro”. O termo “gamificação” é comumente utilizado para expressar o uso de elementos de jogos (enredo, pontuação e ranking) em contextos que não são de jogos (ambiente de aprendizagem) para motivar ou influenciar as pessoas a realizarem uma determinada atividade (KAPP, 2012).

Dito isso, é importante ressaltar que este trabalho se caracteriza como um desdobramento de um projeto que ocorreu no primeiro semestre de 2019 que também tratava sobre gamificação e engajamento no ensino superior, mas sem refletir previamente sobre os perfis dos estudantes-jogadores e suas respectivas atividades personalizadas. Silva (2013) e Oliveira e Silva (2018, 2020) mostram que é necessário elaborar e fazer uso de metodologias e recursos pedagógicos mais novos e sofisticados, pensando no contexto em que os alunos estão inseridos, bem como no fomento à produção de conhecimentos, explorando a aprendizagem significativa (David Ausubel, 1918-2008), a perspectiva da autonomia (Paulo Freire, 1921-1997) e ferramentas relacionadas à gamificação, de modo a incrementar e munir os estudantes de senso crítico e colaborativo.

Desse modo, optamos por trabalhar com a gamificação, pois “os jogos moti-

vam, de diferentes maneiras, a avançar em suas etapas adquirindo recompensas à medida que os desafios são superados. Eles ensinam, inspiram e envolvem de uma maneira que a sociedade não consegue fazer” (MCGONIGAL, 2012, p. 15). Concomitante a isso, segundo Gee (2009), os jogos são ferramentas que motivam e engajam seus usuários de modo que fiquem por horas em uma tarefa, com o fim de atingir um objetivo. Alguns dos princípios de aprendizagem que os jogos desenvolvem são: identidade, interação, produção, riscos, problemas, desafios e consolidação. No que tange à pesquisa linguística, será feito o uso de alguns conceitos da Teoria da Enunciação, partindo de uma perspectiva benvenistiana tendo como objetivo analisar as situações de discurso, tendo como base os vídeos elaborados pelos estudantes.

Tendo como base que Oliveira e Silva (2020) já trabalharam com gamificação, mas com o objetivo mais focado na proposta de sequências didáticas gamificadas. Cabe citar aqui as considerações encontradas em seu estudo:

[...] em nosso ponto de vista, que a gamificação aplicada foi considerada algo positivo para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Entretanto, foram constatados também dois comentários de exclusão, divididos da seguinte forma: um de exclusão direta e um de exclusão indireta. Isso nos mostra que para alguns estudantes-jogadores a gamificação poderia ter sido melhor; e é através dessas críticas que essa metodologia poderá ser aprimorada (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 15).

Entretanto, os mesmos ressaltam que, por meio desses resultados, foi possível verificar que seria necessário aprofundar mais a pesquisa tanto em termos de análise de perfil e dados quanto na discussão e conceitualização da relação entre a gamificação personalizada, diferentes perfis e atividades personalizadas com base nesses perfis.

Gamificação personalizada e perfis

Acreditamos ser necessário explicar o que é a gamificação personalizada e como ela está intrinsecamente relacionada aos diferentes tipos de perfis psicológicos afinal, esse é um dos grandes diferenciais desta pesquisa. De acordo com Andrade (2018), as aplicações práticas de gamificação no ensino ainda são bastante escassas, por isso, o trabalho de Monterrat, Lavoué e George (2017) pode ser considerado o primeiro a classificar perfis e experimentar aplicação da gamificação personalizada. A gamificação personalizada pode ser definida como: “a adequação dos elementos apresentados aos usuários é realizada pelo sistema” (ANDRADE, 2018, p. 86). Com base na descrição de gamificação personalizada trazida anteriormente, concordamos com Andrade (2018), entretanto, acreditamos ser importante ressignificar esse conceito para dentro de nossa realidade. Dito isso, assumimos que a gamificação per-

sonalizada é a escolha e adequação dos elementos da proposta didática com base na sua classificação de perfil do jogador.

Nesse ponto da pesquisa, perfis e gamificação personalizada se unem, pois é com base nos perfis extraídos dos questionários que foi possível pensar e elaborar atividades pedagógicas diferentes para cada tipo de perfil psicológico. Oliveira e Silva (2020), após a aplicação de um questionário de tipologia com base no trabalho de Andrade (2018), classificaram e dividiram três tipos de perfis: Socializadores (*Socialites*), Conquistadores (*Achievers*) e Customizadores (*Customizers*). Os Socializadores estão interessados no contato com as pessoas e em socializar com outros jogadores. Já os Conquistadores são movidos por objetivos no jogo para se destacar dos outros jogadores, geralmente através da acumulação de pontos; serão atraídos por um inventário de *badges* ou troféus, por exemplo. Por fim, os Customizadores são conduzidos pela vontade de descobrir o máximo possível sobre o tema proposto. Convidamos quem nos lê a percorrer um caminho cuja primeira parada é uma singela e informativa contextualização sobre gamificação e gamificação personalizada. Em seguida, será explicado como os diferentes perfis psicológicos de motivação podem influenciar a personalização de uma sequência didática. Feito isso, será possível explicar como enunciação e gamificação personalizada

se conversam e explorar a questão da multimodalidade, presente nas relações interlocutivas e subjetividade dos estudantes. No decorrer dessa jornada, também iremos trazer uma nova proposta de análise, um construto teórico-metodológico com um olhar enunciativo e multimodal.

A Enunciação e o(s) sentido(s)

Nas obras *Problemas de Linguística Geral I e II* (PLGs), Benveniste (2005[1954], 2006[1966]) discute e define, especificamente em seu último artigo intitulado *O aparelho formal da enunciação*, a questão da enunciação como um processo. O autor define enunciação como “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2005, p. 82). Posteriormente, FLORES et al. (2009) nos mostram na obra *Dicionário de Linguística da Enunciação* (DLE) que a noção de enunciação supracitada é uma das mais importantes e conhecidas entre os linguistas. Entretanto, não é suficiente para abarcar suas diversas aplicações e res/significações ao longo de vários anos dissertando sobre o tema.

Acreditamos que seja necessário trazer a forma como Benveniste (2005[1954], 2006[1966]) entendia a enunciação por três vieses, são eles: i) “realização vocal da língua”; ii) “conversão da língua em

discurso” iii) como realização individual do exercício da língua “no quadro formal de sua realização”. Na presente pesquisa, manteremos o foco no sentido de enunciação no segundo viés, pois acreditamos que seja o mais pertinente para as discussões e análises posteriores das situações de discurso; que conforme Flores et al. (2009, p. 218) é uma “circunstância irrepetível de apropriação da língua que instaura a interlocução e a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da enunciação”.

Nesse aspecto, ao falar de enunciação e suas definições, também se faz necessário falar do(s) sentido(s) que a relação “eu-tu” pode abarcar. Benveniste (2006[1966]) em seu texto *Semiologia da língua* propõe duas modalidades/planos de sentido, o semiótico e o semântico. No que tange ao semiótico, chama atenção para o fato de que, de todos os sistemas semióticos, a língua é o único capaz de interpretar os outros e também a própria sociedade (BENVENISTE, 2006, p. 45). Benveniste salienta que o semiótico diz respeito ao modo de significação do signo linguístico e que o constitui como unidade, considerado em relação aos demais signos.

No que refere ao plano semântico, ele é a novidade abarcada por Benveniste (2006[1966]), o qual reconhece a necessidade de um aparelho novo de conceitos e definições para dar conta dessa nova informação. É necessário pensar sobre

a significância que está atrelada ao discurso. Conforme Benveniste (2006, p. 64): “o semântico (o discurso) deve ser compreendido”. O modo semântico traz o conjunto dos referentes e se relaciona com o universo do discurso. O semântico é o “sentido” resultante do encadeamento, da apropriação pela circunstância e da adaptação dos signos entre si, manifestando-se na enunciação.

Em outras palavras, enquanto semiótica, a língua é independente de toda referência, formada de signos, cujo sentido é fechado sobre si. O semântico proposto por Benveniste (2006, p. 43) abarca o pragmático, considerando o exercício da língua e supondo todo aparato enunciativo (locutor, interlocutor e situação). Conforme corrobora Cardoso (1997, p. 73), “a distinção do semiótico e do semântico, instituída por Benveniste, é radical, resultando, na verdade, em duas linguísticas, com a necessidade proclamada pelo autor da elaboração de métodos e conjuntos conceptuais distintos, estreitamente apropriados a seu objeto.”.

No que tange a pesquisa linguística, será feito o uso de alguns conceitos da Teoria da Enunciação pela perspectiva benvenistiana tendo como objetivo a análise e classificação das situações de discurso, as interações na comunidade linguística e o conteúdo (vídeos) elaborados pelos estudantes. Devido ao fato do estudo e da classificação de perfis

se tratar sobre o comportamento dos estudantes e, por consequência, como eles irão construir seus respectivos trabalhos em cada tarefa da gamificação personalizada, concebemos que dentro desse agir esteja a questão enunciativa também. Afinal, “a enunciação é este colocar em funcionamento língua por meio de um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2005, p. 82).

Além disso, a linguagem fornece o suporte para que o dizer seja articulado e a subjetividade evoca a construção de sentido, o locutor “eu” coloca no mundo sua subjetividade e também evoca para que o alocutário “tu” também o faça. Conforme as seguintes citações: “É na instância de discurso que na qual “eu” designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É, portanto, verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, 2005, p. 288). Vide Benveniste (2005, p.289): “A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade pelo fato de consistir em estâncias discretas”.

A busca pela metodologia

Tendo como base a perspectiva enunciativa, serão analisadas situações de discurso nas três esferas da enunciação

propostas por Benveniste (2005, p. 83, grifos nossos): “na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio *ato*, as *situações* em que ele se realiza, os *instrumentos* de sua realização”. Essas três esferas estão mais bem especificadas por Flores (2019). Acreditamos que seja pertinente trazer as definições, conforme as seguintes passagens: a) “Ato: para descrever o ato é necessário situar os interlocutores (locutor e alocutário)” (FLORES, 2019, p. 157); b) Situação: “Situação: é o conjunto de das circunstâncias que inclui a situação de discurso, isto é, as coordenadas de tempo, espaço e pessoa” (FLORES, 2019, p. 157).; c) Instrumentos: “Instrumentos: todos os mecanismos que o locutor utiliza para construir a referência de seu discurso” (FLORES, 2019, p. 159).

A Análise Enunciativa está apresentada da seguinte maneira: o ato será composto em identificar os interlocutores (locutor e alocutário) e a relação “eu/tu” do discurso. Consideramos aqui que o “eu” são os estudantes que estão criando o conteúdo do vídeo, o “tu” é composto pelo professor, monitor e turma tendo em vista que há possibilidade de reversibilidade. Em outras palavras, o locutor: estudantes do grupo que estão fazendo a arguição sobre os artigos e alocutário: professor, os outros estudantes da turma e monitor.

A situação em que os interlocutores estavam envolvidos teve como foco explo-

rar o sentido construído por eles, o que, nesta pesquisa, envolve um contexto pedagógico, pois o vídeo foi feito como uma proposta de avaliação para os estudantes da turma de Produção de Textos do curso de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) do primeiro semestre de 2019. O objetivo dessa atividade foi analisar artigos de forma crítica e responder qual artigo está mais bem construído e argumentado. Para isso, eles deveriam elaborar um trabalho diferente, conforme seu grupo previamente perfilado. O grupo dos Conquistadores deveria entregar um trabalho escrito; os Socializadores, uma apresentação e os Customizadores, um vídeo.

Destacamos aqui que serão analisados apenas dois grupos que configuram o perfil de Customizadores (grupos rosa e roxo). Realçamos esse detalhe, pois primeiramente só havia um grupo de Conquistadores, ou seja, não seria possível fazer uma análise comparativa. Em segundo lugar, devido à questão legal e à ética da imagem dos estudantes, não foi possível gravar as apresentações feitas pelos Socializadores em sala de aula. Sendo assim, a análise do discurso multimodal das gravações dos vídeos será focada em dois principais aspectos, a fala e os instrumentos de suporte do falante dos grupos supracitados, sem qualquer uso de imagem/gestos dos estudantes.

Os instrumentos que foram utilizados para construção de sentido dos diferentes tipos de ferramenta didática supracitadas abarcam mecanismos do léxico e da língua que configuram o dizer, como figuras de linguagem, adjetivos, advérbios de intensidade e principalmente a linguagem não verbal que compõe parte da análise multimodal como suporte, como, por exemplo, quadros, imagens e esquemas.

Princípios de Análise Enunciativa Multimodal

Refletindo sobre as três esferas de análise enunciativa descritas anteriormente e olhando para os dados que foram obtidos na pesquisa, acreditamos, assim como Sinte (2018) que há outra forma que vai ao encontro da ótica enunciativa. A Análise do Discurso Multimodal é um paradigma emergente e muito discutido no campo dos estudos linguísticos. Conforme Sinte (2018, p. 3)

[...] a consideração de fatores não verbais em análises discursivas é bastante recente, mesmo que a literatura sobre o assunto continue a crescer exponencialmente (Bertrand 1999, Kita 2000, Tellier 2005, Kendon 2005, Ferre 2007, Behague 2007, de Saint Georges 2008, Rabatel 2010, Constantin de Chanay e Turbide 2011 Lapaire 2013, Tellier 2016). O papel da Análise do Multimodal assumiu um papel importante ao longo dos anos e linguistas agora reconhecem e estudam as funções, cumprida por gestos, olhar e expressões faciais relacionadas às atividades de fala.

Imersos nesse contexto, cujo gesto assume um papel primordial, e tendo como base a polissemia/plurissignificância da palavra **discurso**, é necessário dizer que adotamos a seguinte definição do conceito de discurso presente na obra de Flores et al. (2009, p. 84): “definição de discurso: atualização da língua cada vez que alguém assume o lugar do “eu”. Nota explicativa: As formas da língua, ao serem assumidas por um sujeito, passam a constituir o *discurso*. Nesse processo, o valor distintivo próprio da língua passa também a expressar um valor enunciativo.”. Esse discurso, conceitualizado por Flores et al. (2009) ao qual nos referimos é um produto enunciativo, que, de acordo com o texto “A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste” de Flores e Endruweit (2012) há a presença do referente: a língua empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. Ficando claro, que é o discurso que possibilita essa relação, seja entre locutores, seja entre eles e a referência. Vide Benveniste (2006, p. 84):

Na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação.

Dito isso, é interessante fazer o movimento de aproximar Benveniste (2006)

de Flores e Endruweit (2012) encontrando a referência como parte integrante da enunciação, o que nos sugere estender essa afirmação para o discurso. Quer dizer, mais do que produto, temos agora uma parte integrante da enunciação.

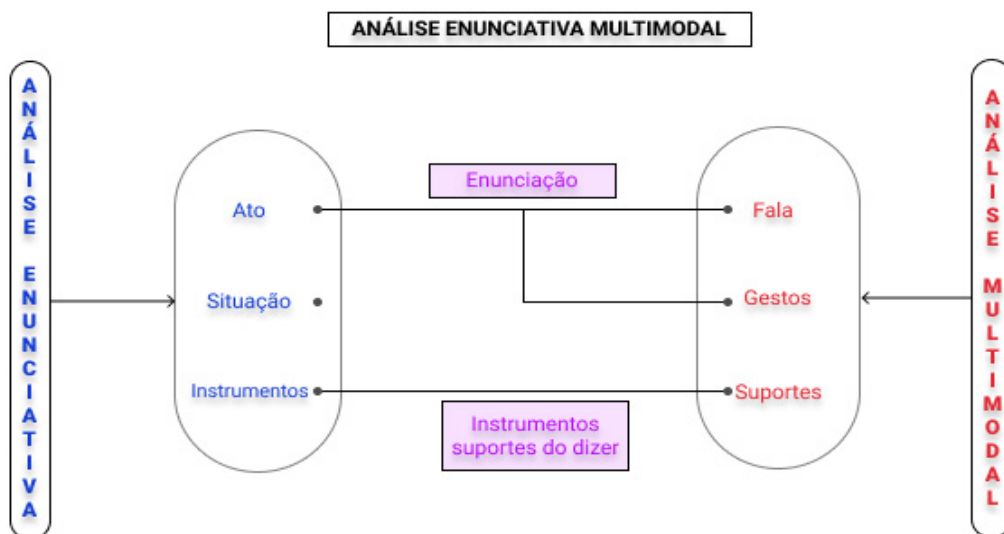
Análise do Discurso Multimodal, propõe uma combinação entre a linguagem e outros recursos tão presentes na era digital como imagens, símbolos, ações, música, entre outros. Conforme Coletta, (2004, p.168), “o conjunto de gestos, expressões faciais e ações não verbais que acompanhar produções linguísticas “e, por outro lado, gestos autônomos, como sendo “produzido independentemente de uma afirmação linguística”. É necessário também ampliar a relação entre o visual/oral e explorar mais a questão

dos elementos suportes da fala, conforme corrobora Sinte (2018, p. 9),

[...] eles revelam a estreita relação que existe entre oral e visual (sem levar em conta a dimensão gestual) durante apresentações em colóquios, entre linguística (discurso oral) e icônico (suporte visual).

Tendo como base a Análise Enunciativa, proposta por Flores (2019), a Análise Multimodal, presente em Colletta (2004), e reformulada em Análise do Discurso Multimodal, por Sinte (2018), propomos aqui uma complexidade maior de análise. Uma Análise Enunciativa Multimodal que tenha como foco analisar sob a ótica da enunciação, como o sujeito evoca e coloca sua subjetividade por meio de elementos multimodais. Abaixo um esquema ilustrativo de como a metodologia será aplicada.

Figura 1 - Análise Enunciativa Multimodal



Fonte: elaborado pelos autores, 2020

O quadro acima retrata/ilustra nosso pensamento de como a Análise Enunciativa e a Análise Multimodal interagem. Por isso, o esquema acima deverá ser lido da seguinte maneira: primeiramente existe a Análise Enunciativa, proposta por Flores (2019), que é composta de ato, situação e instrumentos. No outro lado, a Análise Multimodal, na visão de Colletta (2004), que abarca os elementos de fala, gestualidade e suportes, explicitados por Sinte (2018) compondo a Análise do Discurso Multimodal. Acreditamos que alguns desses elementos se interseccionam da seguinte maneira: os passos e elementos que compõem as análises se complementam, como por exemplo, a fala e a gestualidade podem se corresponder com o ato enunciativo; os elementos de suporte da apresentação na análise multimodal podem compor instrumentos do dizer dentro do contexto enunciativo.

No que tange à análise, ela será subdividida em duas etapas: primeiramente, será apresentada uma tabela classificando e explicando a multimodalidade presente no discurso dos estudantes. Em um segundo momento, será feita uma análise enunciativa das relações dos dois canais do discurso multimodal (fala-F e suportes/apoio de apresentação-S). Dentro desse integrado enunciativo, será feita a análise enunciativa em si, que compreende analisar o ato da enunciação, a situação em que ela ocorre e por

fim, os instrumentos no/do dizer utilizados pelos estudantes para enunciar.

Análises Enunciativas Multimodais

Nesta seção do artigo, serão abarcadas as análises que foram feitas tendo como intendo fazer uma aproximação entre a Análise Enunciativa e a Análise Multimodal, conforme supracitado. O objetivo aqui, é mostrar como cada o grupo rosa e roxo dos Customizadores desenvolveram seus trabalhos visando explicar a multimodalidade presente no discurso dos estudantes através dos quadros comparativos abaixo.

Iniciando pelo Grupo de Customizadores Rosa: um dos integrantes do grupo explica que o artigo eleito como melhor é: “Festa de jabuticaba empreendedorismo feminino no município de Sabará, Minas Gerais”. Após instaurado isso, é apresentado um quadro (S) ilustrando, comparando e subdividindo os argumentos encontrados no artigo. Dessa maneira, o quadro comparativo se torna o principal canal semiótico que apesar de ser um suporte, acaba se tornando primordial para a arguição e entendimento do ponto de vista dos estudantes.

Tabela 1 - Transcrição Grupo rosa

F - transcrição	O artigo a festa de jabuticaba empreendedorismo feminino no município de Sabará, Minas Gerais possui a maior variedade de tipos de argumentos e também o maior número de argumentos já que o texto é mais extenso que os outros e se utiliza então de diversos recursos para provar seus pontos e posições porém, em relação à qualidade dos argumentos verificamos que o artigo X, apresenta argumentos mais bem estruturados e embasados , já que este último apresenta mais argumentos que fundamentam o real e somente um argumento quase lógico enquanto o primeiro artigo comentado apresenta 31 argumentos quase lógicos e nenhum que fundamenta o real.
F - descrição	Anexo 2 - Tabela Comparativa que colabora para visualização dos argumentos e sua distribuição em cada artigo.
S - Suporte	Quadro explicativo e comparativo; fala.
T - Tempo	Momento crítico da comparação dos artigos (06 min e 52s até 07 min e 34s)

Fonte: elaborado pelos autores, 2020

No trabalho dos Customizadores do Grupo rosa, os integrantes do grupo são o locutor “eu” e as pessoas para quem o vídeo se destina, no caso, colegas dos outros grupos, monitor e a professora compõem o alocutário “tu”. O ato enunciativo e a relação eu/tu presente no contexto acima apresentado o “eu” está

em uma posição de enunciador explicativo-persuasivo e o “tu” se encontra como um interlocutor com possibilidade de inferência pós-explicação, levando em consideração que os vídeos seriam debatidos no fórum da disciplina.

O contexto do trabalho envolve duas perguntas: 1) Qual dos tipos de argumentos vistos na disciplina é o mais presente nos artigos?; e 2) Qual dos artigos está melhor estruturado e argumentado? Justifique sua resposta. Tendo isso como norte, os alunos deveriam avaliar e discutir os artigos trazendo e exemplificando seus argumentos para no final poder embasar sua escolha de melhor artigo.

O grupo faz uso de instrumentos verbais e não-verbais, verbais como mostrar o texto e os exemplos no decorrer do vídeo, e não verbais como a fala e a apresentação de quadros comparativos para justificar sua escolha pelo melhor artigo. No que se refere a construção de sentido, principalmente na fala, conforme está destacado em negrito na Tabela 01 o “eu” se utiliza de elementos do léxico (adjetivos, advérbios de intensidade e grau de substantivos (aumentativo/diminutivo)) e de entonação na fala fazendo referência não necessariamente ao que está sendo dito, mas sim na forma do dizer e incitar o “tu”. Com isso, podemos aferir que ele recorre e se apropria da forma para evocar sua enunciação, vide Benveniste (2005, p. 84): “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices

específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.”.

Tendo como base o aporte teórico, a fala utilizada como suporte a elaboração de esquemas e a apresentação em si, é possível concluir que o Grupo rosa soube articular e justificar seu ponto de vista em relação ao melhor artigo. Dito isso, acreditamos que o uso de elementos lexicais da língua, da linguagem verbal e não verbal de gráficos e o tempo depreendido para fazer com que o leitor/espectador realmente entendesse a linha de raciocínio apresentada na comparação. Dito isso, o Grupo rosa atendeu a proposta da atividade gamificada, tanto no nível do enunciado do trabalho quanto na sua classificação de perfil e ainda conseguiu engajar os estros estudantes para questionamentos sobre seu tema/trabalho. A seguir será abordada a forma como o grupo roxo desenvolveu seu trabalho, esse movimento é necessário para posteriormente fazer a análise da melhor forma tendo como base a multimodalidade presente no discurso dos estudantes.

Grupo de Customizadores Roxo: no início do vídeo um dos integrantes parece para o espectador e começam sua fala, explicando que o artigo eleito como melhor é: “O assédio moral no ambiente de trabalho”. Dito isso, o integrante passa a fazer apenas o uso excessivo e único da voz. Nesse vídeo não há quadros ou imagens comparativas, o grupo optou em usar apenas a fala como suporte (S), contudo, essa estratégia pode fazer com

que o espectador fadigue e pare de acompanhar a explicação; o que faz com que o interlocutor se parca dentro da linha de raciocínio exposta pelo grupo não estando a favor da explicação comparativa. Nesse grupo, acreditamos que os estudantes não tenham se organizado da melhor forma, tanto as ideias quanto as falas, o que, de acordo com Silva e Della Múa (2018) pode ser visto como um não planejamento prévio à interação comunicativa.

Tabela 2 - Transcrição Grupo roxo

F - transcrição	Bom, meu nome é André e vou responder a segunda pergunta: qual que é o artigo mais completo? Bom, respondendo, analisando todos os artigos o mais completo é Assédio Moral no ambiente de trabalho ele é mais completo e informativo, pois possui os 8 estágios que mostram a sua função e clareza a simplicidade contida neles. Compreendemos também que sua linguagem é formal, pois ele é sofisticado e complexo . Num primeiro momento é voltado mais para área do direito do que da administração apresentando regulamento e leis. É seguindo as etapas nesse estudo, foram observadas as formas e espécies de assédio.
F - descrição	Anexo 3 – Visualização do integrante que representa o grupo na resposta das questões.
S - Suporte	Fala.
T - Tempo	Momento crítico da comparação dos artigos (07 min e 54s até 09 min e 05s)

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

No trabalho dos Customizadores do Grupo roxo, assim como no Grupo rosa, os integrantes do grupo são o locutor “eu” e as pessoas para quem o vídeo se destina, no caso, colegas dos outros grupos, monitor e a professora compõem o alocutário “tu”. O ato enunciativo e a relação “eu/tu” presente no contexto acima apresentado o “eu” está em uma posição de enunciador explicativo e o “tu” se encontra como um interlocutor com possibilidade de inferência pós-explicação, levando em consideração que os vídeos seriam debatidos no fórum da disciplina.

Durante sua apresentação, o grupo faz uso de instrumentos verbais e não-verbais, verbais como escrever algumas classificações de argumentos e os títulos dos artigos, e não verbais como a fala e a escolha e apresentação e um integrante para justificar a escolha do melhor artigo. No que tange a construção de sentido, o “eu” do Grupo roxo, utiliza menos elementos do léxico e passa a dar maior importância para fala. Entretanto, o Grupo roxo faz uso de um roteiro e o “eu” claramente está lendo algo enquanto se comunica com o tu e isso faz com que a referência seja necessariamente ao o que está sendo dito e não a forma do dizer e incitar o *tu*; em outras palavras: o Grupo roxo não constrói uma situação de discurso tão incisiva com o interlocutor.

Assim como no Grupo rosa, a construção de sentido que o grupo abarca,

conforme está destacado em **negrito** na Tabela 2, o “eu” utiliza de elementos do léxico (adjetivos, advérbios de intensidade e grau de substantivos (aumentativo/diminutivo)) e de entonação na fala não fazendo referência ao o que está sendo dito, mas sim na forma do dizer e incitar o tu. Entretanto, o Grupo roxo não consegue criar uma situação de discurso incisiva e pertinente com o interlocutor, o que descaracteriza a enunciação. De acordo com Benveniste (2005, p. 87): “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”.

Levando em consideração a forma como o Grupo roxo trouxe a comparação entre os artigos, a utilização de apenas um suporte, uma certa sistematicidade na fala e o distanciamento do alocutário, é passível de conclusão que a justificativa e explicação do Grupo roxo não ficou clara para o “tu”. Isso pode ser corroborado por alguns comentários feitos pelos espectadores no fórum do grupo, como por exemplo: “o primeiro artigo apresentou o argumento do dilema; o terceiro apresentou o da sucessão. Por que vocês escolheram o primeiro artigo como o melhor?”. Nesse cenário, o Grupo roxo atendeu parcialmente a proposta da atividade gamificada, e deixando de lado a explicação do enunciado do trabalho. Imerso nessa conjuntura, é indubitável que o Grupo rosa fez uso de

mais elementos suportes do que o Grupo roxo, deixando mais claro suas razões e justificativas sobre a escolha do melhor artigo. Abaixo uma tabela resumindo quais suportes multimodais cada grupo fez uso:

Tabela 3 - Comparação de elementos Suportes

	Grupo Rosa	Grupo Roxo
Fala	✓	✓
Gestos	✗	✓
Quadro	✓	✗
Imagem	✓	✗

Fonte: elaborado pelos autores, 2020

Considerações Finais

Em virtude da reflexão teórica e das análises apresentadas acima, podemos concluir que a gamificação personalizada, enquanto ferramenta didática, contribui para disseminar e incitar discussões dentro e fora do ambiente virtual. Mais especificamente, no tocante aos resultados das análises, acreditamos que esse tipo de estratégia facilita uma identificação por parte dos estudantes com a proposta de atividade, pois ao desenvolverem o trabalho os estudantes se sentem mais confortáveis com o fazer pedagógico referenciado ao seu perfil. Ainda assim, por meio da mecânica de jogos, a motivação e o engajamento dos indivíduos foram potencializados; além disso, também ocorreram mais interações, o que de certa forma nos surpreen-

deu, visto que a disciplina é ofertada para alunos do primeiro semestre.

Ademais, percebemos que a união da abordagem multimodal com a enunciativa nos permitiu investigar e explicitar os modos utilizados pelos estudantes nas interações dos trabalhos. Nota-se também que sua unidade de análise teve como foco o suporte à ação e esse evento comunicativo nos quais os indivíduos se engajam (situações de discurso). Dito isso, também colocamos aqui que ao fazer esse movimento de enunciar e o uso de instrumentos suportes é possível aferir seus modos de comunicar e enunciar. Afinal, para reforçar a importância que há em cada enunciação e situação de discurso, recorremos a Benveniste (2005, p. 83): “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua”. Em outras palavras, é somente *no/pelo processo de enunciação* que o enunciado passa a existir no mundo, tornando-se efêmero e irrepetível.

Por fim, concluímos que a personalização da gamificação ainda está sendo desenvolvida e sofrendo experimentações, por isso, nesta pesquisa, procuramos estabelecer algumas bases para desenvolver e servir de propulsor para avanços na área. Dentro de nosso trabalho, ainda colocamos uma nova perspectiva de análise que une duas teorias de análise já existentes a vistas de incitar novas formas de se discutir e

aplicar a Teoria da Enunciação com a sociedade e a academia.

A question of profile: Multimodal Enunciative Analysis of video to evaluate the potential of personalized Gamification in classroom

Abstract

this paper it's a proposal for the analysis and application personalized gamification and presents the results of a research and the viability of Gamification strategies in VLEs (Virtual Learning Environments), in the discipline Text Production of the Administration course at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The aim of this study is propose and apply a theoretical-methodological construct thinking a new proposal: to reflect on the different psychological profiles of students in Distance Education (DE), based on Gamification strategies from the perspective of Émile Benveniste's Enunciation Theory. Aiming to reach this potential, the methodology proposes to profiler and analyze works developed in person and distance education, carried out in second semester of 2019. Our Enunciative Multimodal Analysis suggests that the greater the use of multimodal supports within a discourse situation the better the announcer will be able to achieve and evoke the interlocutor.

Keywords: Custom Gamification; Theory of Enunciation; Multimodal Enunciative Analysis; Psychological Profiles.

Referências

ANDRADE, Fernando Roberto Hebler. *Gamificação personalizada baseada no perfil do jogador*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2018. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55134/tde-18102018-111511/pt-br.php>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

COLLETTA, Jean-Marc. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition. Sprimont : P. Mardaga. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3284>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Orgs). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento.; ENDRUWEIT, Magali Lopes. A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste. *Revista Moara*, n.38, p.196-208, jul./dez., Estudos Linguísticos, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/download/1280/1698>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

OLIVEIRA, Arthur Marques de. SILVA, Silvana. *A Pertença do aluno à comunidade linguística da sala de aula: um estudo enunciativo das relações interlocutivas em uma turma de produção textual*. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 14 - n.23, p.313-332 – 2º Semestre – 2018 – ISSN 1807-5193.

Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo18_23.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

OLIVEIRA, Arthur Marques de; SILVA, Silvana. Um chefão no ensino superior: olhar enunciativo sobre a gamificação no ensino de gêneros textuais. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, p.1-20, 2020.

FLORES, Valdir do Nascimento.; et al. *Manual de Linguística: semântica, pragmática e enunciação*. Petrópolis: Vozes, 2019. v. 1.

SILVA, Silvana. *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita*. 2013. 222. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Silvana.; DELLA MÉA, Célia Pelegri-
ni. Avaliação de gêneros orais: critérios em debate. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 44 - 60, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3205>> Acesso em: 20 maio 2020.

VIANNA, Y. et al. *Gamification*, Inc. São Paulo: MJV Press, 2013.

SINTE, Aurélie. *Répéter, redire, reformuler: analyse plurisémiotique de conférences TEDx*. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018.

A leitura como prática intersemiótica: tópicos semantizadores e construção de sentidos

*Cristiano Oldoni**

*Ernani Cesar de Freitas***

Resumo

Os gêneros discursivos, essencialmente mestiços na contemporaneidade digital, têm acompanhado os desafios propostos para as práticas de interação, de comunicação e de apreensão de sentidos: um mundo de intensas multissemioses exige que os sujeitos desenvolvam competências específicas, que permitam verdadeiros encontros por meio de linguagens em associação e da leitura em rede. Por conta de tal panorama, propomos como objetivo deste estudo analisar a forma como engendramentos e associações semióticas articulam-se na construção de sentidos, promovendo a leitura multimodal da cena enunciativa de textos de gêneros digitais, em plataformas virtuais. Com a finalidade de melhor explorar esse processo, selecionamos como corpus uma postagem da rede social Instagram e procedemos com sua análise por meio do mapeamento de seus tópicos semantizadores. Esta pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, aponta para a percepção da necessidade de sistematização das práticas de leitura

em plataformas digitais, ancoradas em suportes virtuais.

Palavras-chave: Gêneros digitais; Plataformas virtuais; Multimodalidade discursiva; Leitura; Sentido.

* Doutor em Letras (Leitura e Formação do Leitor) pela Universidade de Passo Fundo. Possui Mestrado em Letras (Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso) pela mesma Universidade; Especialista em Letras - Leitura, análise, produção e reescritura textual - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Possui graduação em Letras - Português/Espanhol e suas respectivas literaturas - pela URI. Sua atuação está vinculada principalmente aos temas leitura, formação do leitor, multimodalidade discursiva e ensino. E-mail: cristianooldoni@gmail.com

** Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil), com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo/Brasil). Professor na Universidade de Passo Fundo (Passo Fundo/Brasil). E-mail: ecesar@upf.br

Introdução

Esta escrita parte de um pressuposto que acreditamos ser pacífico: a leitura transcende a noções clássicas vinculadas a ela. Vivemos uma alta modernidade em que mesmo os conceitos e as crenças de maior vanguarda são, constantemente, questionados e postos à prova. Se essa premissa é válida para concepções axiologicamente pontuadas como as de política, liberdade, virtualidade, comunicação e tantas outras, parece-nos plausível que estendamos sua eficácia para o entendimento e as apreensões acerca da própria leitura, afinal, ela se dá no bojo das mais íntimas relações do sujeito consigo mesmo, com o outro, com o mundo.

Tais relações consolidam-se, basicamente, com as práticas discursivas e de linguagem contemporâneas, o que têm proposto verdadeiros desafios para apreensão de sua globalidade de sentidos. Os gêneros discursivos, possibilidades do dizer em um mundo em constantes e permanentes transformações e adaptações, no mesmo movimento, permitem-se, cada vez mais, mestiçar, hibridizar, acolhendo, em si, as mais variadas formas de significação. Já não são mais apenas e exclusivamente as palavras que atribuem valor às práticas de interação social: um mundo plural, de intensas multissemioses, exige, a cada instante, que os sujeitos adaptem-se também a esse novo cenário e desenvolvam competências específicas,

multiletradas, que permitam o contato, os encontros com esse mesmo mundo por meio de linguagens em associação e da leitura significativa, o que acontece frequentemente nos meios digitais e virtuais. Assim, nosso objetivo volta-se a analisar a forma como engendramentos e associações semióticas articulam-se na construção de sentidos, promovendo a leitura multimodal da cena enunciativa de textos de gêneros digitais, em plataformas virtuais.

A pesquisa proposta possui abordagem qualitativa e é de natureza aplicada, visando à produção de conhecimentos relacionados à situação de leitura em rede e à construção do sentido em textos multimodais de gêneros digitais a partir de sua vinculação aos conceitos de “cena de enunciação” e “cenografia”. Quanto ao objetivo da pesquisa, o tipo enquadra-se como exploratório-descritivo, buscando maior familiaridade com a temática e caracterizando o fenômeno em foco. O procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e documental.

Para sistematizar nossa escrita, organizamos o artigo em três seções que se complementam. Na primeira delas, discutimos uma concepção para a leitura e seu papel na cibercultura; com forte inspiração em Petit (2008) e Santaella (2003, 2013). Na sequência, colocamos em pauta a discursividade nos ambientes digitais, bem como as construções inter-semióticas que dão forma à textualidade

nesses espaços; para isso, encontramos respaldo em Bakhtin (2011), Maingueneau (2008, 2010, 2015), Kress (2000), Lemke (2010) e, novamente, Santaella (2003, 2013). Já na terceira seção colocamos em interface as noções exploradas na análise de *corpus*, uma postagem de rede social; essa análise encontra respaldo metodológico em Maingueneau (2008, 2010, 2015), no mapeamento dos tópicos semantizadores da materialidade discursiva (OLDONI, 2015, 2020, OLDONI; FREITAS, 2015, 2016, 2017, 2018).

A leitura e o ciber: a propósito de encontros, resgates e colaboração participativa

Em essência, a prática do ato de ler precisa ser percebida para além de visões tecnicistas e unicamente pragmáticas. É vital que nossas construções conceituais acompanhem o movimento de uma contemporaneidade altamente complexa e mestiça em sua reconstrução, em que fragmentos de culturas, de subjetividade, de coletividade e de interação conquistem valores inquestionáveis, especialmente quando nos referimos à comunicação intersemiótica no ciberespaço. Nesse âmbito, talvez passemos a acreditar que estamos, efetivamente, diante de uma geração que lê, contrariando algumas certezas – quase

reacionárias – que ainda imaginam válida somente uma leitura absolutamente estática e puramente contemplativa.

Se ultrapassadas a técnica e a tecnologia da decifração e a noção da clausura e do isolamento, muitas vezes ainda idealizadas em práticas escolares, por exemplo, torna-se possível construir relações com o mundo e com o outro, ampliar significados e promover novos saberes. A leitura de imersão, crítica e autônoma, adquire, assim, seu fundamental papel de construção do sujeito integrado ao seu meio, e o ciberespaço é o novo cenário de ambientação dessa dinâmica. É graças às plataformas digitais e ao texto conectado em rede que a leitura tem se firmado como grande aliada do entendimento das dinâmicas interpessoais, como mensageiro de novas e múltiplas realidades, como nexos das próprias representações simbólicas de interação social. Petit (2008, p. 19, grifo nosso) pontua que

[...] a juventude continua sendo [...] o período da vida em que a atividade de leitura é mais intensa. E para além das grandes pesquisas estatísticas, ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. **A encontrar um sentido.** A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Decifração, sistematização e reprodução mecânica da tecnologia do ler e do escrever configuram-se, então, como ações que não centralizam em si o processo discursivo: podem, sim, ser considerados instrumentos preliminares da prática discursiva, mas essa dinâmica envolve diversos outros procedimentos que pressupõem habilidades específicas de interação, sociabilidade, apreensão de recursos intersemióticos e presença ubíqua em espaços virtuais.

Especificamente a respeito disso, torna-se pertinente a reafirmação da inflexível liberdade do leitor, agente por natureza, que ao ler, clicar, seguir *links*, curtir, comentar, e compartilhar – ou “redistribuir”, como prefeririam Rojo e Barbosa (2015) –, reescreve o escrito e reposiciona peças da construção de uma realidade firmada na cibercultura. O encontro com o mundo por meio da leitura é, com toda ênfase, possibilidade da interação que promove a autoconstrução no resgate de sentidos construídos colaborativamente.

Nessa perspectiva, Petit (2008, p. 32) insiste que “é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, e suas trajetórias podem mudar de rumo depois de algum encontro” com a leitura. Aceitando esse pressuposto, direcionamo-nos, conseqüentemente, às linguagens do ciberespaço e ao contato com a cibercultura, meio em que os variados materiais de leitura oferecem suportes,

bases para que possamos manusear os conteúdos da vida diária, aceitando-os, questionando-os e, agora, graças ao direito à fala outorgado a todos pela conexão instantânea, contestando-os. A leitura e a interação no ciberespaço são, assim, privilegiados instrumentos capazes de permitir e potencializar o acesso às variadas formas de sociabilidade, possibilitando, inclusive, a construção da cidadania e a participação ativa em diferentes dimensões sociais – veja-se, por exemplo, o poder de influência de redes sociais para manifestações de cunho sociopolítico, na contemporaneidade.

E se a leitura veste-se de nova roupagem e constrói novo perfil, por conta de sua parcela de contribuição para a cibercultura, o leitor contemporâneo acompanha a mesma dinâmica e se reinventa. O envolvimento dos sujeitos com a leitura, em um trajeto histórico, não trata apenas da migração – ou da adaptação – do analógico para o digital e para o virtual. Assim,

[...] no decorrer do século XX, o leitor (que com frequência é uma leitora) levantou-se discretamente, deixou a sala de convívio e retirou-se em seu quarto. A leitura — que era, de início, uma atividade que se prescrevia para enredar as pessoas na malha das palavras — converteu-se em um gesto de afirmação de singularidade. Tornou-se um atalho, cada vez mais utilizado, para escapar do tempo e do lugar em que supostamente se deveria estar; escapar desse lugar predeterminado, dessa vida estática e do controle mútuo que uns exercem sobre os outros. (PETIT, 2008, p. 28).

Acompanhando a reflexão proposta por Petit (2008), percebemos muito clara a forma como as dinâmicas sociais e culturais influenciam diretamente os posicionamentos do sujeito que, em certo momento de sua construção, viu-se impulsionado a voltar-se para si mesmo, ou com a intenção de escape, ou com o propósito de afirmação de sua singularidade. Em perspectiva semelhante, ao acompanhar, histórica e criticamente, a forma como os sujeitos têm se envolvido com a leitura, Santaella (2013) mapeia três categorias de leitor cujas características convergem para um perfil de leitor na contemporaneidade. Os tipos de leitor propostos pela semiótica são o contemplativo, o movente e o imersivo que, na era da cibercultura, convergem para o surgimento do leitor ubíquo. Buscamos na própria escrita de Santaella (2013, p. 267-8) uma breve caracterização desses leitores:

[...] o leitor contemplativo é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse leitor nasceu no Renascimento e perdurou até meados do século XIX. O segundo tipo de leitor é filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos [...]. É, portanto, o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. Esse leitor nasceu também com a explosão do jornal e com universo reprodutivo da fotografia do cinema e manteve suas características básicas quando se deu o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. O terceiro leitor é aquele que brotou dos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação.

Entretanto, se até o final da última década essas categorias de leitores pareciam dar conta da realidade das práticas leitoras, a democratização da *web* com foco no usuário, a popularização das redes sociais e os compartilhamentos em nuvem têm sugerido o aparecimento de uma nova classe de leitor, o ubíquo¹, que somente pode ser conhecido em seu “habitat”, os ambientes de conexão construídos pelo próprio leitor por meio das práticas de colaboração e compartilhamento, pelo viés da construção coletiva do conhecimento, possibilidades viabilizadas no hiperespaço das mensagens multimídia. A fim de conhecer melhor o leitor ubíquo, é necessário identificar e caracterizar os novos ambientes de conexão, construídos por esse mesmo leitor.

O leitor expandiu historicamente – por conveniência e necessidade – seu leque de possibilidades, passando pelos espaços urbanos de comunicação e pelas imagens em movimento, até que se chegasse à leitura na tela. É uma verdadeira multiplicidade de leitores – com perfis adequados e adaptados às mais variadas necessidades do sujeito – à qual

[...] veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito, que, do papel, saltou para superfície das telas do computador. Na mesma linha de continuidade, mas em nível de complexidade ainda maior, esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço,

espaço este constituído do conjunto de redes de computadores interligados por todo planeta. São essas redes que dão amplo acesso à informação e permitem o encontro dos internautas, criando novas formas de socialização, compartilhamento e participação. (SANTAELLA, 2013, p. 266).

As características do leitor que surge nessa época de interconexão ininterrupta voltam-se, então, não somente às construções subjetivas, de individualidade e sociabilidade, que apontávamos anteriormente. Existe, nessa concepção de um novo sujeito, a implicação de elementos absolutamente tangíveis e observáveis. Esses elementos têm relação direta com as possibilidades de imaginação, criação e contribuição para o desenvolvimento da cultura em que se está inserido, cada vez mais global e interconectada no resgate de fragmentos. Ora, se as novas tecnologias oferecem estímulo e bases para paulatinas mudanças na cultura, as concepções e delineamentos a respeito da leitura acompanham esse movimento.

Se emprestarmos, uma vez mais, às reflexões aqui desenvolvidas as contribuições de Santaella (2003, p. 34), perceberemos que, em âmbito panorâmico, “[...] a cultura pode ser pensada como um agente causal que afeta o processo evolutivo através dos meios exclusivamente humanos [...]”.

Representando os elementos ambientais que são resultados da ação humana, a cultura está em íntima relação com

as práticas sociais que se desenvolvem entre sujeitos em comunidade. Além dessas práticas de interação e modificação, normas, costumes e valores dos variados grupos entram em jogo nessa construção – além de noções como as de culturas plurais e subculturas –, e um olhar mais atento permite o entendimento da convergência das mais variadas concepções de cultura para a cultura das telas, digital, virtual, ciber. Isso coloca em evidência quaisquer fatores implicados pelas práticas humanas, inclusive a comunicação e as dinâmicas de renovação e uso das múltiplas linguagens e da hipermídia – especialmente em intersemioses, em associações e engendramentos de planos de sentido, em ambientes tecnológicos.

Podemos considerar que foi a presença e a popularização do computador – e mais recentemente o microprocessador móvel – que possibilitou e impulsionou a cibercultura, por meio da convergência das mídias e, mais tarde, por meio da conexão em rede. De acordo com Santaella (2003, p. 105), “[...] a tecnologia computacional está fazendo a mediação das nossas relações sociais, de nossa autoidentidade e do nosso sentido mais amplo de vida social” e, dessa forma, a possibilidade mais plausível de conceber o sujeito leitor da alta modernidade é com intenso sentimento de pertencimento a comunidades variadas, às quais adere e reconhece como suas ou manifesta resistência e reação.

A leitura e a participação no mundo acontecem, a partir de então, por meio das telas, a partir de um amplo engajamento e de uma já inquestionável conexão: esse homem, esse sujeito, agora no hibridismo do humano e do tecnológico e por meio das intersemioses, estabelece novos patamares de interação, troca, participação, colaboração e compartilhamento; tais possibilidades do dizer consolidam-se no âmbito da discursividade e a partir dos gêneros do discurso, tópicos aos quais voltamos nossa atenção na sequência.

Discurso, intersemioses e resgate de sentidos

Considerando a noção de gênero para relacioná-la tanto a textos quanto ao próprio discurso, remetemo-nos à ideia de que

[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...] (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Assim, também multiformes são as representações discursivas cotidianas e a abrangência das abordagens didáticas dos gêneros que representam tais atividades deveriam acompanhar esse movimento. O aspecto inicial a ser considerado por qualquer estudo iluminado pelos gêneros do discurso é, então, o campo

da atividade humana a que se vinculam os enunciados. É das variadas esferas de interação e atividade humanas que surgem os enunciados, sempre únicos enquanto possibilidades de utilização da língua. Bakhtin (2011, p. 261) auxilia na construção desse conceito:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Os reflexos das atividades humanas por meio de gêneros discursivos verificam-se, então, em seu conteúdo, estilo da linguagem e construção composicional, construindo solidamente os enunciados desses gêneros. Esses elementos são determinados pela especificidade de cada campo do agir, cada esfera da comunicação. É nesse âmbito que a língua integra a vida por meio dos enunciados e também a vida entra na língua por meio deles. Temos, assim, uma concepção sócio-histórica para a língua, enquanto fenômeno de comunicação e interação de indivíduos-sujeitos. Dessa forma, mudanças e alterações históricas na forma de comunicar têm relação direta com as mudanças dos gêneros discursivos. Vejam-se os eventos de leitura – como prática de encontro, interação e sociabilidade – que se dão em plataformas digitais, como aplicativos de notícias utilizados em *smartphones* ou *tablets*:

toda a dinâmica de comunicação estabelecida nessa situação, considerando o terreno jornalístico como esfera de atividade humana, representa inéditas ações de produção e contato com gêneros discursivos, adaptados às exigências da contemporaneidade. Embora sua plasticidade seja incomensurável – o que permite, inclusive, a adaptação a qualquer momento histórico ou prática de interação – os elementos fundantes dos enunciados seguem com caráter bastante definido. Conteúdo (temático), construção composicional e estilo são os fatores que atribuem concretude aos ditos.

A partir dessa concepção do homem envolvido pela língua, podemos considerar que está em foco o texto em produção e, consigo, o homem que ele suporta. Todo dito, todo discurso, carrega consigo uma concepção impregnada do humano: o homem diz-se ao dizer. Essa concepção pressupõe o princípio dialógico, tão caro a Bakhtin e ao conjunto de sua obra. Grosso modo, o dialogismo tem sido abordado a partir de duas perspectivas: a) o diálogo entre os envolvidos no processo enunciativo – os interlocutores, e b) o diálogo entre os discursos em si, em que cada atualização da língua em emprego recorre – ainda que de forma sutil, silenciosa – a empregos e usos anteriores em discursos já produzidos. Essa parece ser uma ideia já cristalizada, talvez equivocadamente, quando tratamos do dialogismo.

Ao tratarmos da realização da linguagem, observamos, então, que a manifestação linguística acontece por meio de gêneros e a concretização dessas manifestações para interação social, em seus mais variados campos e âmbitos, efetua-se por meio de textos. Dessa forma, damos ao tópico em discussão um caráter mais corpóreo e tangível. Tal qual o discurso, tomado em seu sentido mais amplo, os textos somente podem se realizar na forma de gêneros, que são determinados por condições e circunstâncias sociais, culturais e históricas. Podemos, a partir disso, discutir a noção de gêneros textuais e sua vinculação com as práticas discursivas cotidianas.

Dentre as convicções possíveis, até então, somos conduzidos pela de que a comunicação, em âmbito discursivo – de interação sócio-histórica de sujeitos – somente acontece por meio de gêneros, que, por sua vez, somente se concretizam por meio de textos. Desse modo, encontramos a verdadeira relevância do estudo dos gêneros, especialmente pela própria necessidade cotidiana de comunicar, já que conhecer e manusear uma gama variada de gêneros é um pressuposto que gera determinada economia linguística: por meio da interação, sabemos qual gênero está sendo utilizado e como dever acontecer essa utilização. Logo, considerando sua finalidade, seus usos e funções, os gêneros permitem-se

observar enquanto eventos não apenas linguísticos, mas sobretudo discursivos.

É interessante, além do mais, considerarmos que a natureza discursiva dos mais variados esquemas semióticos é o canal viabilizador de sua harmonização, de sua mestiçagem, de sua hibridização. Somente no âmbito da discursivização, planos de sentidos, diversos encontram possibilidade de engendramento na projeção enunciativa, em que múltiplos dizeres permitem-se, em caráter axiológico, atualizar língua, imagens e sons, por exemplo, e dessa forma atualizar o mundo diante do outro.

A aceitação dessa proposição pressupõe aceitarmos que é por meio da hibridização de gêneros – e para além do monopólio da língua como sistema – que o discurso, contemporaneamente, converte-se em concretude enunciativa, em texto. É cada vez mais perceptível, se considerarmos as práticas discursivas na cibercultura, que a fragmentação cultural homogeneizada que é movimentada pelos discursos representa as múltiplas possibilidades de dizer, e isso somente ganha corpo por meio das intersemioses, absolutamente influenciadas pelo que é dizível em determinados espaço e momento históricos.

A respeito desses elementos condicionantes e balizadores do que é possível discursivizar, Maingueneau (2008c, p. 138) acentua que

[...] o pertencimento a uma mesma prática discursiva de objetos derivados de domínios semióticos diferentes exprime-se em termos de conformidade a um mesmo sistema de restrições semânticas.

É a partir dessas restrições que pensamos possíveis e absolutamente pertinentes a noção de tópicos semantizadores, proposta por nós em trabalhos anteriores (OLDONI, 2015, OLDONI; FREITAS, 2015, 2016, 2017, 2018), em que as interseções entre semioses tornam possível a sistematização da multimodalidade discursiva: é necessário que se busquem os pontos de encontro e harmonização entre os sistemas de naturezas variadas, não para que se somem ou multipliquem suas partes de sentido, mas para que, a partir da aproximação possibilitada pelas restrições semânticas de cada eixo semiótico, se perceba a harmonização e o engendramento que fazem com que o sentido seja projetado e, a partir de uma leitura autônoma e crítica, o leitor possa, efetivamente, construir tais sentidos.

Os textos multimodais de gêneros digitais oferecem o atrativo das semioses variadas projetadas de modo simultâneo, uma das faces da multiplicidade. Preliminarmente, vale salientar que, se por meio de textos, imagens e sons, simbolicamente é possível castigar, condenar, punir, é também possível proteger, resguardar, asilar: como prefere Kress (2000), ações sociais são fenômenos

multimodais. Mais fortemente ainda acontece a influência desses sistemas nos processos de interação por meio da comunicação quando estiverem integrados: palavras, imagens e sons associados na projeção de sentidos operam conjunta e simultaneamente com a finalidade de discursivizar.

Em textos de natureza multimodal, palavra, imagem (estáticas e em movimento) e som completam-se com suas funções semânticas próprias, justamente porque a harmonização dessas linguagens inscreve “possibilidades de significação [que] não são meramente aditivas” (LEMKE, 2010, p. 462), mas que, em engendramento, produzem e projetam significados mais profundos e complexos, que, muito possivelmente, apenas uma dessas linguagens não daria conta de produzir. Além disso, não há supremacia de uma das semioses na organização significativa, “mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos” (DIONÍSIO, 2011, p. 160 -161), manifestando certo equilíbrio responsável por criar e promover efeitos de sentido mais completos, refinados e enriquecidos.

Kress (2000, p. 184, tradução nossa) ressalta que toda atividade discursiva possui traços multissemióticos, especialmente se considerarmos que “[...] nenhum texto pode existir em um único modo, de maneira que todos os textos são sempre multimodais, embora uma modalidade entre elas possa dominar”,

dependendo das características sociocomunicativas elementares do próprio gênero. Vale, aqui, lembrar a influência decisiva que a vinculação do gênero a determinada esfera de atividade exerce em sua construção composicional.

Ainda discutindo a integração de variados planos semióticos no processo de projeção de sentidos, Kress (2000, 181, tradução nossa) enfatiza que “[...] a questão da multimodalidade lembra-nos com força que a semiose humana repousa, em primeiro lugar, sobre os fatos da biologia e da fisiologia”, especialmente porque para interação com o mundo e com incomensuráveis sentidos nele e por ele projetados, investimos todos os nossos meios fisiológicos de percepção, como visão, audição, olfato, paladar e tato, e todos eles dão de si parcela indispensável para o resgate de sentidos veiculados em construções semânticas específicas e altamente diferenciadas.

É assim que a experiência singular e íntima da leitura crítica e autônoma converte-se em princípio estrutural da prática do multiletramento. E para o concreto desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, é indispensável que o referido hibridismo seja percebido como a combinação das significâncias empregadas de forma sincrônica. É justamente uma nova postura dos sujeitos frente às relações interpessoais, à cultura e às intersemioses que não apenas permitiu, mas exigiu que a linguagem

utilizada para navegação, leitura, produção e interação por meio da rede planetária de computadores – hipermídia e transmídia – adquirisse *status* pleno de linguagem. Assim, Santaella (2013, p. 231) considera que

A hipermídia [...] é entendida como a junção do hipertexto com a multimídia, ou seja, é justamente a linguagem com a qual lidamos quando navegamos pelas informações nas redes. A transmídia refere-se à passagem de conteúdos sógnicos de uma mídia para outras, compondo uma unidade complexa.

Nesse prisma, a respeito da multimodalização que concretiza o discurso por meio da hipermídia, torna-se necessário que sejam impressas escolhas para o foco científico de análise, a fim de garantir que o delineamento desejado não resida apenas no conhecimento empírico. Assim, nossa proposta é que se considere, para o mapeamento da situação em que se dá a leitura ambientada na rede, sua cena enunciativa, explorada a partir da Análise do Discurso proposta por Dominique Maingueneau, cujos estudos refletem uma tentativa de especificar o funcionamento discursivo, a partir do conjunto de sua significância.

Interessados principalmente pelo plano do texto, percebemos, com Maingueneau (2010, p. 205) que analisar uma

[...] situação de discurso como cena de enunciação é considerá-la “do interior”, através da situação que a fala pretende definir [...]. Um texto é, na verdade rastro de um discurso no qual a fala é encenada.

A cena de enunciação permite uma abordagem do fazer discursivo a partir de uma perspectiva interna, o que não significa uma desvinculação dos panoramas mais amplos de percepção da comunicação e de sua situação de enunciação. Tanto quanto o espaço delimitado, balizador da prática discursiva, é a cena de enunciação a movimentação de ditos que, inclusive, avaliza a própria construção do referido espaço.

Essa configuração interna do discurso envolve três planos complementares, de acordo com Maingueneau (2008a, 2010, 2015): cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante está relacionada com o tipo, com a natureza geral do discurso, resultante de determinado segmento de uma esfera de atividade e comunicação humana específica, ao qual os gêneros do discurso permitem-se vincular. O homem, envolvido pelos usos da língua, procura identificar, de forma quase natural, a que domínio discurso voltam-se os gêneros com que tem contato, a todo tempo. Enquanto integrante de um domínio discursivo, a cena englobante possui constituição e regulamento voltados à prática discursiva de forma global.

A cena genérica é determinante dos gêneros do discurso específicos que funcionam a partir de sistemas de normas e possibilitadora da interação entre os coenunciadores na cena englobante: em outras palavras, é a associação do discurso a um gênero ou subgênero es-

pecífico que possibilita a materialização discursiva. Já a cenografia, intradiscursiva, construída a partir do próprio texto, legitima a cena de enunciação ao se desenvolver. É elaborada pelo texto do discurso em si, paulatinamente, enquanto ele se constrói. Dessa maneira, não é imposta pelo gênero, embora a ele se vincule para avaliar a enunciação.

Devemos considerar, na (re)construção exploratória e analítica da cenografia (especialmente dos textos de gêneros digitais), os indícios variados nos quais ela se apoia para desenvolver-se. De acordo com Maingueneau (2008a, p. 77),

[...] em uma cenografia, como em qualquer situação de comunicação, a figura do enunciadador, o fiador, e a figura correlativa do coenunciador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge.

Esse surgimento do discurso se dá por meio de seu engendramento paradoxal com a própria cenografia: o discurso vem da cenografia que, por sua vez, só se constrói a partir dele. Maingueneau (2008b, p. 70) ainda destaca que

A cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente. A cenografia não é, pois, um quadro, um ambiente, como se o discurso ocorresse em um espaço já construído e independente do discurso, mas aquilo que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala.

Em caráter de retomada: pode-se observar que a situação de enunciação de um discurso permite o surgimento de uma situação de comunicação que, por sua vez, possibilita a construção de uma cena de enunciação, no interior da qual se desenvolve certa cenografia, intimamente relacionada a um *ethos*. Sobre essa noção, Maingueneau (2008b, p. 59) considera que “[...] a eficácia do *ethos* tem a ver com o fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem ser explicitado no enunciado [...]” e, diferenciando categoricamente o locutor do ser do mundo que toma a palavra, enfatiza que o *ethos* deve ser percebido e não constituir em si um objeto do discurso, ou seja, não deve ser dito: são traços intradiscursivos associados a uma forma de dizer, na busca de construção de certa identidade.

Fazer referência ao *ethos* discursivo (mostrado) nesse estudo é indispensável, pois a partir do desenvolvimento da cenografia ele se consolida. Maingueneau (2008b) salienta que o *ethos*, imagem do enunciador refletida no discurso, possibilita uma análise ampla da adesão dos sujeitos a determinadas posições discursivas. O jogo discursivo e a enunciação enunciativa não tratam de simples decodificações dos sistemas linguísticos: algo da natureza da sensibilidade entre em cena nos processos comunicativos: “[...] desde que haja enunciação, alguma coisa da ordem do *ethos* se encontra libe-

rada” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 73). É assim que ideias – enunciados, ou a própria enunciação – suscitam a adesão do coenunciador por meio de certa maneira de dizer, por determinada maneira de ser. Em síntese,

[...] o texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um coenunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir “fisicamente” a um certo universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 73)

Não é diferente o que ocorre com o leitor do texto multimodal que, em essência, precisa reconhecer nessa materialidade verbo-visual-sonora uma imagem de fonte enunciativa para efetivamente atribuir sentido à leitura, vinculando esses saberes a valores balizados por indicadores históricos e sociais pontuais.

De fato, apreender esse mecanismo interno de funcionamento do discurso e vinculá-lo aos textos multimodais enquanto materialidade linguística converte-se em real possibilidade de alcançar a totalidade de sentido do discurso, representando uma produtiva captação das essências comunicativa, linguística e intersemiótica. Perceber a configuração intradiscursiva desses textos significa compreender, ainda que em parte, os processos de mobilização e de utilização das associações intersemióticas, que abandonam seus planos individuais de significação para,

em harmonia e engendramento, multiplicarem-se em sentidos e em uso concreto. Ao tratarmos dessa realidade, estamos convictos de que teorias voltadas à leitura e ao discurso em si complementam-se na busca do entendimento e da sistematização das linguagens verbal, imagética e sonora, instâncias que promovem a compreensão do próprio homem, a partir de suas manifestações discursivas concretas, como, por exemplo, os textos multimodais de gêneros digitais.

Os tópicos semantizadores aplicados à leitura da cena de enunciação do texto Postagem de Rede Social

O procedimento metodológico que empregamos envolve a mobilização de noções e conceitos que exploramos anteriormente, na representação do que temos considerado os tópicos semantizadores da leitura em rede. Essa dinâmica pressupõe a vinculação de elementos preliminares de atribuição de sentido à leitura em rede na contemporaneidade (PETIT, 2008; SANTAELLA, 2003, 2013), à cena de enunciação do evento discursivo (MAINGUENEAU, 2008a, 2010, 2015); dessa interface, é possível a apreensão dos elementos basilares do gênero do discurso (BAKHTIN, 2011) e, por fim, o mapeamento dos tópicos semantizadores aplicados à leitura da multimodalidade discursiva.

A partir de nossos trabalhos anteriores (2015, 2016, 2018, 2020), a noção de tópicos semantizadores demonstrou-se suficientemente produtiva, quando se trata de uma análise global que visa ao resgate de sentidos projetados pelos textos de natureza intersemiótica. Como efetivadores da leitura em cenário digital, os tópicos semantizadores funcionam como elementos concretos de realização da própria leitura. Uma vez que os consideramos pontos nodais suscitados no ato e na efetivação da leitura e como construtores do sentido geral do texto, são pistas para apreensão do processo de ler em si e indicações dos sentidos da globalidade discursiva de textos representativos dos discursos mobilizados em rede.

Já a escolha por apresentarmos como *corpus* uma postagem de rede social justifica-se por entendermos que a comunicação construída participativamente vem-se consolidando nessas plataformas: as redes sociais são expoentes das construções subjetivas virtuais no ciberespaço (SANTAELLA, 2003, 2013). Nossa opção pelo *Instagram* deu-se por, além de representar fortemente a linguagem hipermidiática, consolidar-se nos últimos anos como a principal rede social *online* de publicação de fotografias e vídeos, ultrapassando um bilhão de usuários. A rede social, além de poder ser acessada por navegadores da *web*, tornou-se popular, assim como outras

redes, pela facilidade de conexão por meio de aplicativo próprio.

No *Instagram*, que é gratuito, os usuários podem aplicar alguns populares efeitos às suas fotos e vídeos e compartilhar com seus contatos. “Curtir” e “comentar” são ações bastante comuns entre os usuários, além do compartilhamento – ou redistribuição – em outras redes sociais, como o *Facebook* e o *Twitter*: as mesmas postagens feitas na rede são replicadas nas demais, conectadas com a mesma conta de usuário.

Com relação à noção de *hashtags*, no direcionamento de nossa análise, é relevante observarmos sua função e a dinâmica de seu funcionamento. Muitas das postagens das redes mencionadas, em especial as do *Instagram*, vêm acompanhadas por essas ferramentas, que operam como palavras-chave ou termos associados a informações, assuntos, imagens e vídeos determinados, facilitando sua localização e o acesso a eles. Essas *tags*, ou etiquetas, quando, nas redes, precedidas pelo símbolo cerquilha (#), transformam-se em *hashtags*, criando, assim, determinados agrupamentos ou reuniões de conteúdos por afinidade ou familiaridade semântica. São verdadeiros *links* que conduzem o usuário a outras postagens com a mesma marcação. Em um universo em que, em média, cem milhões de fotos são carregadas na rede *Instagram* todos os dias (INSTAGRAM EMPRESAS, 2020), as *hashtags* são, de fato, bastante

úteis na seleção daquilo que se procura, daquilo que se vê e se curte.

Realizado esse balizamento prévio, dedicamo-nos, a partir deste ponto, a descrever e analisar – à luz dos princípios que elencamos anteriormente – o que se pode considerar uma sessão de leitura da multimodalidade discursiva de textos intersemióticos do Instagram, pontuando seus tópicos semantizadores. A Figura 1, apresentada na sequência, representa a tela de entrada de acesso ao *Instagram*, por meio de seu aplicativo para *smartphone*.

Figura 1 – Captura da tela de acesso ao *Instagram*, via aplicativo de *smartphone*



Fonte: Instagram (2020a)

Posto que nos interessa pontuar aquilo que consideramos uma sessão de leitura multimodal em plataformas digitais da internet, parece-nos inviável deixar de considerar um caminho prévio que conduz o leitor até a tela de acesso ao aplicativo *Instagram*, representada na Figura 1. Importa-nos também a forma como o leitor contemporâneo chega a esse estágio da leitura e os recursos que precisa mobilizar para tanto. Inicialmente, vale pontuarmos que a noção e a habilidade de /Busca/² estão presentes desde o momento em que um sujeito se interessa pela rede social e decide baixar o aplicativo em seu *smartphone*³. Estamos fazendo referência ao fato de o usuário precisar acessar a loja de aplicativos do programa operacional de seu telefone (*PlayStore* ou *AppStore*, basicamente) e realizar a procura pelo aplicativo. Esse primeiro passo para ser um usuário-sujeito-leitor do *Instagram* já demanda a capacidade de interação com a *web* em si: é necessário conectar o *smartphone* à rede, conhecer o programa operacional do aparelho, entender a construção multimodal de suas interfaces, compreender a forma eficaz de clicar teclas ou tela, saber quais atalhos e ícones darão acesso ao aplicativo que, por sua vez, dará acesso à rede social etc. Perceba-se que somente nesse primeiro estágio já se exige que o usuário disponha de muitas habilidades desenvolvidas para integrar a comunidade virtual. Obviamente, a /

Amigabilidade das interfaces/, a /Capacidade intuitiva/ e de /Autoaprendizagem/ tornam o processo exequível, mas isso está longe de significar que as habilidades básicas de acesso sejam desnecessárias, mesmo que, muitas vezes, nem sejam consideradas analiticamente no processo de leitura.

Ainda há que se ponderar que a procura, a /Busca/ pelo aplicativo em si, parte do /Interesse do usuário/ e, ainda, em não raros casos, essa procura a que estamos aludindo não acontece da forma como descrevemos: tendo em conta que muitas postagens são redistribuídas para outras redes, como *Facebook* e *Twitter*, o usuário que, de forma indireta, tiver contato com uma postagem originalmente feita no *Instagram* e se interessar por ela, visualizando, “abrindo-a”, clicando sobre ela, será convidado pelo sistema automatizado a baixar o *app* e direcionado automaticamente à sua loja de aplicativos.

É somente depois de encontrado na rede e baixado no aparelho o *Instagram* que se terá acesso à tela representada na Figura 1. A partir disso, as habilidades exigidas do potencial leitor são intensificadas. Vejam-se, ainda na tela apresentada anteriormente, duas opções interessantes de entrada na comunidade: ou por meio da conexão com o *Facebook* (representado pelo ícone desse aplicativo), caso o usuário já esteja cadastrado em tal rede, por meio da opção “Continuar como [...]”, ou criando uma

nova conta, em “Não tem uma conta? Cadastre-se.”. Nessa tela, ao sujeito interessado em ingressar é solicitada a habilidade de perceber que todas as caixas, campos e textos apresentados na cor azul representam *links* e caminhos de entrada. Mais uma vez a /Capacidade intuitiva/ e a possibilidade de /Autoaprendizagem/ fazem-se presentes. Chama a atenção, em uma perspectiva analítica, a opção de realizar a entrada utilizando uma já existente conta de outra rede⁴, o *Facebook*, intensificando uma ampla noção de /Conexão/ e /Praticidade/, o que torna a /Interação ágil com informações/ e a /Concisão de informações/ tópicos indispensáveis à construção da relação entre sujeito e plataforma.

Efetuada a entrada no aplicativo⁵, inserindo, por exemplo, uma conta de e-mail, é solicitado ao usuário o registro de sua data de nascimento real e um clique mais para concluir o cadastro. Nesse estágio, além de registrar as funcionalidades de configuração do aplicativo, fica claro o grande esforço em conectar o novo usuário aos seus contatos de outras redes sociais ou aos contatos salvos na memória do *smartphone*, com a clara intenção de que se crie, a partir disso, a rede de amigos/contatos do usuário. Os textos verbais que surgem nas telas seguintes enfatizam: “Encontrar amigos do *Facebook* – Você escolhe quais amigos quer seguir. Nós nunca publicamos no *Facebook* sem a sua permissão” e “Encontrar contatos – Veja quais dos seus ami-

gos já estão no *Instagram* e escolha quem você quer seguir”. Mesmo que o usuário opte por não realizar essa sincronização, o aplicativo apresenta, a cada passo, uma janela com mensagem lembrando como é mais agradável e divertido se, na rede, se tiver contatos e amigos sincronizados. Fica evidente o empenho de conectar o sujeito e tornar sua experiência mais significativa, marcando, de maneira definitiva, sua / Presença no ciberespaço/. Entretanto, as ações de /Filtragem/ e /Seleção/ dão ao novo membro da comunidade – e isso funciona a qualquer tempo – o direito de decidir quem seguir e por quem ser seguido, manifestando ampla /Autonomia/ na construção daquilo que poderíamos chamar de uma rede particular de conexões.

A tão cara construção da subjetividade salientada por Petit (2008) acontece, sim, no encontro com o livro, na prática do ato de ler, mas isso não exclui, na alta modernidade, as novas configurações de leitura-encontro, em que, como temos fortemente afirmado, ler significa também encontrar espaço e construir-se na própria *web*. É urgente que se passe a conceber que a leitura veste-se, hoje, de múltiplas formas e, como preconiza Pennac (1993, p. 154), pertence ao leitor “o direito de ler qualquer coisa”.

Essa leitura da multimodalidade discursiva em favor da /Conexão/ e da /Integração/ com realidades múltiplas por meio da rede amplia aquilo que se podia, em outras épocas, definir como lei-

tor. Nossa reinterpretação das reflexões de Pennac (1993) e Petit (2008) aponta para possibilidades de uma reconstrução contínua, não somente de suportes e conteúdos de leitura, mas do ato de ler em si e do próprio perfil de leitor. Se, em outras épocas, bastava-se em construção individual, subjetiva e participativa um leitor contemplativo, contemporaneamente, somos, sem dúvida, resultado de todos os leitores de outros tempos, permanentes, onipresentes, vários em nós mesmos, enfim, ubíquos (SANTAELLA, 2013).

Nessa perspectiva, a /Atenção contínua/ e a /Vigília constante/ do leitor também são elementos que merecem atenção: estar conectado a uma rede social implica o acompanhamento permanente das movimentações realizadas pelos contatos e, assim, cumprem importante papel as notificações que podem ser (e geralmente são) ativadas pelos usuários, o que os mantém instantaneamente informados a respeito de cada nova publicação de seu interesse. E podemos considerar que no *Instagram* elas são de volume bastante considerável: são publicadas, em média, 100 milhões de fotos todos os dias (o total da rede já ultrapassa 50 bilhões), o que leva 500 milhões de pessoas a conectarem-se com periodicidade diária e manterem-se conectadas por aproximadamente 55 minutos, de acordo com o próprio Instagram Empresas (2020). É inegável que a /Atenção contínua/ está voltada – também – a essa rede social.

Essa grande adesão e esse íntimo vínculo entre sujeito e comunidade virtual garantem as 4,5 bilhões de curtidas em fotos e vídeos todos os dias (INSTAGRAM EMPRESAS, 2020), em uma /Interação ágil com as informações/: essas curtidas, comentários, mensagens diretas e visualização de *stories*⁶ demonstram que o leitor, no *Instagram*, dá de si importante parcela de colaboração para o /Acompanhamento do fluxo ininterrupto de continuidade/ promovido pela *web*. Tal cenário leva-nos a compreender que no ambiente das redes sociais

[...] conversamos e discutimos, engajamo-nos em intercursos intelectuais, realizamos ações comerciais, trocamos conhecimento, compartilhamos emoções, fazemos planos, trazemos ideias, focamos, brigamos, apaixonamo-nos, encontramos amigos e os perdemos, jogamos jogos simples e metajogos, flertamos, criamos arte e desafiemos um monte de conversa fiada. Fazemos tudo o que fazem as pessoas quando se encontram, mas com palavras e na tela do computador, deixando nosso corpo para trás. Milhões de nós já construímos comunidades nas quais nossas identidades se misturam e interagem eletronicamente, independentemente do tempo e do local. (SANTAELLA, 2007, p. 414).

E, para melhor sistematização desse panorama, podemos vincular as ocorrências discursivas realizadas na /Megacomunidade/ *Instagram* à esfera da /Comunicação digital em rede/: esse é o ponto de partida de nossa análise pontual. Nesse ramo da atividade humana é que encontramos /Diretrizes mais amplas do fazer discursivo/, que dão o viés da produção

dos textos multimodais veiculados na plataforma, e isso representa fortemente algumas das /Necessidades comunicativas e interacionais da alta modernidade/. Por sua vez, a /Adesão à linguagem hipermídia/, consolidando marcante mestiçagem de semioses, abrange ampla pluralidade de contextos, em especial por retratar, nos textos multimodais do próprio *app* uma grande /Variedade/ de sentimentos, emoções, vivências e culturas a que se ligam os sujeitos.

Nessa esfera, clara também é a associação que se pode propor entre textos e sujeitos, no que tange ao dialogismo (BAKHTIN, 2011), não somente em um sentido mais abrangente de tornar público, mobilizando o ato de dizer, por meio de postagens, e interagir com o outro, com a plataforma e com o mundo, mas propondo um diálogo, uma /Conexão entre os textos/ de forma sutil, mas concreta: trata-se das postagens em si. Torna-se evidente que, em tal esfera, a comunicação dá força e estimulada as Intersemioses e as /Relações ubíquas dos sujeitos/, o que, efetivamente, constrói e movimenta o *Instagram*.

Nessa ampla esfera de atividade e comunicação digital em rede, várias são as cenas englobantes (MAINGUENEAU, 2008a, 2010, 2015) que podem estimular a concretização de discursos. Estamos tratando, nesse caso específico, de delineamentos e traços gerais voltados à /Rede Social *Instagram*/, que implica a /

Conexão virtual entre sujeitos/. Já a principal cena genérica (MAINGUENEAU, 2008a, 2010, 2015) que se estabelece em tal processo de interação e movimentação discursiva é a /Postagem em rede social/, que, basicamente, exige /Identificação do usuário/ e /Publicação de imagem/. Toda postagem permite que outros usuários manifestem sua /Apreciação/, por meio de curtidas, comentários e mensagens diretas a quem realizou a publicação. O aplicativo possui um /layout fixo/, o que faz com que todas as publicações apresentem a mesma configuração na tela. Em suma, essa é a concretude que compõe a cena genérica de nossa materialidade de análise: a postagem do *Instagram*.

Nessa dinâmica dialógica, um dos principais recursos de que se lança mão para legendar as postagens é a *hashtag*. Movidos por um interesse particular, direcionamos nossa análise a partir do uso de uma etiqueta específica. A *tag* “pretoebranco” (#pretoebranco) será base para aplicarmos nosso dispositivo analítico da construção de sentidos da multimodalidade. Voltamos a fazer referência, neste momento, ao tópico semantizador básico /Busca/. No campo destinado à procura de conteúdo no aplicativo, digitando “pretoebranco” e selecionado a aba “tags”, são apresentadas ao leitor várias publicações de usuários diversos. Dentre as sugestões da rede, optamos, aleatoriamente, por uma postagem específica. A escolha poder-se-ia dar por qualquer

postagem que contivesse na legenda a *hashtag* que solicitamos, e os princípios de análise seriam os mesmos, afinal, o que desejamos aqui é comprovar que a leitura da multimodalidade discursiva em plataformas digitais acontece levando em consideração alguns critérios, que são aplicáveis a quaisquer *corpora* da mesma natureza. A Figura 2, a seguir, reproduz a postagem selecionada.

Figura 2 – Postagem do Instagram envolvendo a *hashtag* #pretoebranco⁷



Fonte: Instagram (2020a).

Esse texto multimodal constrói-se a partir da cena genérica prevista para o *Instagram* e, a partir de sua enunciação por um usuário, projeta sentidos bastante pontuais, inclusive a partir de sua cenografia. Vale lembrarmos, com base em Maingueneau (2008b, p. 70), que cenografia é “[...] a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado [...]”: estamos aludindo ao próprio dizer do usuário da rede. Nessas situações específicas de uso da linguagem, conteúdo, construção composicional e estilo são aspectos característicos que dão forma aos enunciados e permitem a interação (BAKHTIN, 2011); já a multiplicidade semiótica (LEMKE, 2010) corrobora de maneira decisiva para a materialização textual.

Em íntima relação com esfera de comunicação, cena englobante e cena genérica veiculam-se e colocam-se em movimento discursivo determinados aspectos axiológicos construídos com a leitura. Nessa atribuição de valores do discurso por meio do texto em análise, consideramos plausível que o resgate de seus tópicos semantizadores aplicados à leitura da multimodalidade discursiva aconteça em comunhão com a exploração dos recursos de /Engendramento semiótico/ que promovem as intersemioses e revelam interessantes elementos referentes ao mote sobre o qual nos dispusemos a refletir.

Assim, iniciamos a reconstrução exploratória da cenografia da postagem a partir do elemento que direcionou sua seleção. A *hashtag* #pretoebranco identifica a fotografia publicada justamente com essa característica: o uso do efeito em preto e branco. Sobressai-se disso a ideia de /Reforço/ e /Ênfase/ a tal aspecto. O /Contraste/ entre claro e escuro é resultado de uma /Situação real trabalhada artisticamente/, que conta, nesse caso, com o recurso da /Atemporalidade/, uma vez que o coenunciador não tem condições de atribuir à imagem determinada datação, principalmente devido ao efeito aplicado. Certamente, isso não se confunde com as dinâmicas enunciativas, posto que esse dizer, como todos, possui seu momento de enunciação.

Além disso, devido à /Densidade/ dos conceitos de claro e escuro, a fotografia que compõe a postagem manifesta importante noção de /Dramaticidade/, conduzindo o leitor da postagem por reflexões ainda mais aprofundadas. A /Comoção/ despertada junto ao coenunciador não é gratuita: é resultado, sim, das integrações propostas e projetadas no texto, delineando um /Estilo/ bastante peculiar e original, ainda que respeitando as restrições que viabilizam o próprio gênero discursivo. Esse estilo particular é reconhecido pelo próprio enunciador, quando escolhe também etiquetar sua postagem com outra *hashtag*, #UmOlharAnimal, ou seja, o leitor-coenunciador partici-

pa de uma visão diferenciada, em que determinada /Verdade sobre o real/ é veiculada. Ainda em relação a esse estilo, é marcante a escolha do preto e branco em engendramento direto com outro /Dualismo/ de forças opostas, o da luz *versus* escuridão: são /Antagonismos/ absolutamente válidos no resgate de sentidos. Ora, uma vez que “passam-se os anos e o que fica são as marcas de um tempo vivido, sentido e vencido”, conforme enfatiza o texto verbal, o leitor é levado a acreditar que a personagem da foto superou obstáculos da vida em uma /Referência ao passado/ que viveu e sentiu. A /Determinação/ e a /Resiliência/ da mulher retratada permaneceram com o transcorrer da vida e essa valoração projetada representa forte /Juízo ético sobre a realidade/.

Essas projeções de sentido não ilustram uma simples escolha sem consequências em relação ao valor projetado pelo signo. Os sentidos do texto multiplicam-se devido à /Associação entre os planos verbal e imagético/, revelando, nesse caso, um /Mundo sensível/ do enunciador, que utiliza sua postagem revelando um /Papel de manifesto/ diante das /Abstrações/ possíveis a partir da própria fotografia em harmonização com a legenda.

Também no plano do texto, outros elementos interessantes da composição da /Materialidade intersemiótica/ são, por exemplo, a /Intensidade transmitida pelo

olhar/ da mulher fotografada, as /Marcas do tempo/ em sua face, uma suposta /Idade avançada/ e sua /Postura corporal/. Esses tópicos semantizadores revelam /Serenidade/, Sabedoria/, /Sobriedade/, /Reverência a experiências vividas/, /Resgate histórico/ somente quando lida, sentida, interpretada a imagem em associação com os enunciados verbais e a partir da moderação da situação comunicativa em si, a interação em uma rede social.

Assim, avalizado por uma instância mais abstrata que reúne experiências e exemplos de vida associados às experiências dos coenunciadores – o fiador –, emana da textualidade um *ethos* discursivo que revela uma situação do real, pondera sobre vivências e as qualifica, aprecia o belo do ser humano: trata-se de um /*Ethos* mensurador/.

A cenografia e o *ethos* do discurso (MAINGUENEAU, 2008a, 2010, 2015) em pauta surgem graças ao tema recortado da realidade para que se tornasse possível discursivizar. Se uma história de vida é retratada na postagem como conteúdo, seu aspecto temático volta-se à expectativa de se poder superar obstáculos e avaliar a caminhada como de êxito, em um sentido muito próximo do que chamamos “vencer na vida”. E, seguindo o que preconiza Bakhtin (2011), esse conteúdo (temático) somente se transforma em discurso a partir do estilo balizado pela esfera de comunicação e pela composição

do texto, construída a partir de refinados recursos intersemióticos em plataforma virtual de conexão de pessoas.

Fica evidente, a respeito desses recursos intersemióticos e integração de planos de sentido, que

[...] todos estes são vistos como sistemas independentes de criação de significado, e são, no entanto, coordenados de modo a produzir uma mensagem de texto única [...] integrada e diferenciada (KRESS, 2000, p. 183, tradução nossa).

Pontuamos, neste estágio da análise, que o panorama de leitura multimodal

esboçado reflete uma dentre várias possibilidades de resgate de sentidos. Entretanto, podemos considerar que as experiências que temos proposto para leitura da multimodalidade discursiva em plataformas virtuais rendem bons resultados, em especial porque garantem uma abordagem mais global da materialidade discursiva.

Sinopticamente, a leitura e a análise descritiva da publicação em rede social que propusemos possuem a esquematização sumarizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Tópicos semantizadores aplicados à cena multimodal de postagem da rede social Instagram

Critério de análise	Tópicos semantizadores aplicados à leitura da cena multimodal
Vinculação da ocorrência discursiva ao campo da atividade humana, à esfera de comunicação	/Megacomunidade/; /Comunicação digital em rede/; /Diretrizes mais amplas do fazer discursivo/; /Necessidades comunicativas e interacionais da alta modernidade/; /Adesão à linguagem hipermídia/; /Mestiçagem de semioses/; /Variedade/; /Conexão entre os textos/; /Intersemioses/; /Relações ubíquas dos sujeitos/.
Cena englobante	/Rede Social Instagram/; /Conexão virtual entre sujeitos/.
Cena genérica	/Postagem de rede social/; /Identificação do usuário/; /Publicação de imagem/; /Fotografias/; /Vídeos/; /Apreciação/; /Layout fixo/.
Cenografia	/Engendramento semiótico/; /Reforço/; /Ênfase/; /Contraste/; /Situação real trabalhada artisticamente/; /Atemporalidade/; /Densidade/; /Dramaticidade/; /Comoção/; /Estilo/; /Verdade sobre o real/; /Dualismo/; /Antagonismos/; /Garra/; /Determinação/; /Resiliência/; /Juízo ético sobre a realidade/; /Mundo sensível/; /Associação entre os planos verbal e imagético/; /Papel de manifesto/; /Abstrações/; /Materialidade intersemiótica/; /Intensidade transmitida pelo olhar/; /Marcas do tempo/; /Idade avançada/; /Postura corporal/; /Serenidade/; /Sabedoria/; /Sobriedade/; /Reverência a experiências vividas/; /Resgate histórico/; /Ethos mensurador/.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa maneira, percorrendo um trajeto iniciado com a análise da vinculação da ocorrência discursiva a determinado campo da atividade humana e sua esfera de comunicação, foi possível estabelecer

uma cena englobante, uma cena genérica, uma cenografia e um ethos discursivo para o texto multimodal postagem da rede social *Instagram*. A sessão de leitura proposta envolveu o resgate de

sentidos projetados por esse texto a partir de tópicos semantizadores, que auxiliaram na compreensão do surgimento dos próprios enunciados, com seu conteúdo (temático), estilo e construção composicional. O estabelecimento desse panorama é que gera uma efetiva cena de leitura, em que a consciência da participação e do contato com as práticas discursivas permitem a emergência dos tópicos semantizadores, balizamentos da produção de sentidos.

Resta-nos enfatizar que a dinâmica de leitura da multimodalidade discursiva de gêneros virtuais requer a apreensão da globalidade de projeção de sentidos, que não reside apenas na concretude textual intersemiótica, mas na cena que se estabelece para a produção e o encontro com os textos multimodais. A postagem na rede social *Instagram* compõe, não temos dúvida, um texto de gênero discursivo próprio, estimulado e exigido por uma contemporaneidade absolutamente múltipla em incontáveis aspectos. E se isso carrega o ônus da dificuldade de acompanhar sistematicamente suas evoluções, oferecesse também o bônus de, passo a passo, construirmo-nos como leitores libertos, engajados na busca e na redescoberta do mundo, modificadores da realidade.

Considerações finais

No estabelecimento de uma cena de leitura multimodal, sofisticadas associações entre sistemas semióticos de diferentes naturezas favorecem a manifestação de determinados tópicos semantizadores, elementos aglutinadores de sentido, cuja identificação e análise promovem o resgate de sentidos projetados pelos textos de natureza intersemiótica: essa é a questão que norteou de nossa pesquisa. Podemos considerar que as reflexões e análises empreendidas neste estudo contribuíram firmemente no alcance do objetivo de analisar a forma como engendramentos e associações semióticas articulam-se na construção de sentidos, promovendo a leitura multimodal da cena enunciativa de textos de gêneros digitais, em plataformas virtuais.

Uma reflexão quase paradoxal permite-nos inferir que o leitor somente parece construir-se em liberdade se estiver conectado, lançando mão de sofisticadas estratégias de acesso, participação e encontro com o discurso no ciberespaço. E, como a formação desse leitor tem sido levantada com a grande bandeira e o inquietante desafio das práticas pedagógicas e escolares de hoje, não há, efetivamente, como desvinculá-la da aceitação e do uso das tecnologias digitais em sala de aula, o que implica, consequentemente, a criação de técnicas e métodos que en-

volvam os próprios *smartphones* em sala de aula, por exemplo, e não campanhas que simplesmente buscam banir esses recursos do dia a dia dos estudantes-sujeitos, sem considerar – e isso não é exagero! – que essas mesmas tecnologias são importantes geradoras do discurso com o qual os jovens não somente interagem, mas dão importante parcela de contribuição para sua construção, no âmbito da cibercultura.

É justo e válido reconhecer que, independentemente de quais sejam os tópicos semantizadores mapeados pelo leitor em sua interação com o texto multimodal, esses nós de sentido são necessários para que se produzam sentidos e se efetive o encontro do leitor com o próprio texto, em um horizonte de autoconstrução subjetiva diante do mundo. Isso significa também aceitar que os sujeitos leitores põem em movimento um profundo processo que abrange não somente aspectos técnicos e cognitivos, mas principalmente perspectivas da subjetividade, da participação ativa da coletividade, do pertencimento e das dinâmicas de conexão virtual. Dar-se conta da experiência da leitura, em uma perspectiva sócio-histórica de encontro, conexão e interação, significa participar ativamente de processo catártico de autoconstrução, em que o leitor possa ver, na prática discursiva, a si mesmo, o outro, o mundo, pelo prisma da multimodalidade.

Salientamos, nestas considerações finais, alguns pontos discutidos até então com o interesse de mapear as ideias-chave que levam da experiência da leitura – principalmente no ciberespaço – a uma possível matriz de letramento digital com prisma discursivo. O novo leitor, movido pela ânsia da conexão permanente e pelo desejo de presentificação global, vê-se diante de algumas condições para vivenciar a cibercultura, resgatar sentidos projetados e consolidar sua quase que inerente necessidade de pertencimento. Essas exigências levam a três pressupostos.

Em primeiro lugar, ao leitor contemporâneo é imposto um estado de vigilância ininterrupta: ainda que apto a atentar para todos os estímulos recebidos dos universos ciber e físico a um só tempo, caso não desenvolva sua capacidade de atenção incessante, corre o risco de perceber a realidade à margem das novas práticas comunicativas.

Desse leitor também se espera a construção da capacidade de interação com o universo intersemiótico no hipertexto: nesse âmbito, não é suficiente conferir significação aos múltiplos signos e suas associações, reconhecendo-os como potenciais veiculadores de mensagens, mas é necessário semantizá-los com o objetivo de conferir-lhes corpóreo sentido justamente nos contextos aos quais sua atenção deve estar invariavelmente voltada; esse é o segundo pressuposto

das exigências apresentadas ao leitor da era virtual.

E, como resultado dos pressupostos anteriores, surge a terceira implicação que vislumbramos para o leitor que se renova na atualidade: atento e integrado às práticas discursivas intersemióticas, desse sujeito é demandada a consciência do multicentramento: espera-se dele, além da percepção da multiplicidade de culturas, plataformas, fragmentos, signos, linguagens e fontes, a leitura desses elementos em associação harmônica e em interação consigo mesmo, o que, em última instância, significa dar-se conta da realidade da qual faz parte.

Reading as an intersemiotic practice: semantizing topics and the construction of the meaning

Abstract

Discursive genres, which are essentially mixed in digital contemporaneity have followed the challenges proposed when it comes to interaction practices, communication and understanding the meanings: a world of intense multisemiosis requires that subjects develop specific skills, which allow social-gatherings through languages association and network reading. Due to this panorama, the objective of this study is to analyze how semiotic engenderings and associations are articulated in the construction of meanings, promoting the multimodal reading of the enunciati-

ve scene of texts from digital genres on virtual platforms. To explore this process, we selected a post from the social network Instagram as a corpus and preceded with its analysis by mapping its “semantizing topics”, in other words, elements that are responsible for creating the meaning of the reading and the text itself. This bibliographic and documentary research, with a qualitative approach, points to the perception of the need for systematizing the reading practices on digital platforms, anchored on virtual supports.

Keywords: Digital genres; Virtual platforms; Discursive multimodality; Reading; Meaning.

Notas

- ¹ O termo “leitor ubíquo” é uma proposição da pesquisadora Lúcia Santaella (2013) e tem sido amplamente aceito pela comunidade acadêmica; o adjetivo “ubíquo” é oriundo do campo da computação.
- ² A escolha das barras como recurso gráfico para acolher os Tópicos Semantizadores é opção do pesquisador e tem como objetivo, além do natural destaque, representar a virtualização das noções que figurarem entre elas.
- ³ Embora, como citado, haja a opção de o usuário acessar o Instagram pelo navegador de seu computador, aludiremos, nesta escrita, ao acesso por meio do aplicativo. Nossa opção justifica-se especialmente pelo fato de ser o processador móvel dos *smartphones* (aparelhos que acolhem os aplicativos) o grande facilitador da construção do leitor contemporâneo, imerso e ubíquo concomitantemente em várias realidades.
- ⁴ Observe-se que, na Figura 2, a tela de entrada do *app* foi acessada por meio de nosso próprio *smartphone*, por isso surge a opção “Continuar como Cris Oldoni”, nosso usuário particular. Essa representação é intencional, justamente para demonstrar as automações da *web*, que reconhece outros aplicativos baixados, ativos e conectados no mesmo aparelho.

- ⁵ Para isso, criamos um usuário fictício, que descadastramos depois de observar passos e possibilidades oferecidas pelo aplicativo.
- ⁶ *Stories* (“histórias”, em português) são postagens de fotos e vídeos que não compõem permanentemente o perfil do usuário do Instagram. Essas postagens ficam disponíveis por tempo determinado para visualização dos seguidores (contatos, amigos). Ainda de acordo com o Instagram Empresas (2020), são 400 milhões de postagens diárias nessa modalidade.
- ⁷ Na captura da tela, omitimos, propositalmente, o nome do usuário da rede social.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.
- INSTAGRAM. Aplicativo para *smartphone*. Disponível para download em: <http://www.apple.com.br/ios/app-store/>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- INSTAGRAM. *Instagram Empresas*, 2020. Site da web. Disponível em: <https://business.instagram.com/>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- LEMKE, J. Letramento metamediático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, jul./dez. 2010, p. 455-479. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-92.
- MAINGUENEAU, D. Problemas de *ethos*. In: MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 55-73.
- MAINGUENEAU, D. Uma prática intersemiótica. In: MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 137-158.
- MAINGUENEAU, D. Situação de enunciação: situação de enunciação e cena de enunciação em análise do discurso. In: MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 199-207.
- MAINGUENEAU, D. Gênero de discurso e cena de enunciação. In: MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 117-130.
- OLDONI, C. *Textos e imagens em cena: o sentido nos gêneros multimodais*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.
- OLDONI, C. *Práticas discursivas intersemióticas: dos tópicos semantizadores à construção de sentidos em textos multimodais de gêneros digitais*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.
- OLDONI, C.; FREITAS, E. C. de. Textos e imagens em cena: o sentido nos gêneros multimodais. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, Universidade Mackenzie (SP), v. 17, n. 3, p. 182-195, 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/7846/5620>. Acesso em: 18 out. 2017.
- OLDONI, C.; FREITAS, E. C. de. Textos e imagens em cena: gêneros multimodais, letramento e construção do sentido. In: Weglarz, B.H.; WISNIEWSKA, J.; JABLONKA, E. (Orgs.). *Língua portuguesa: Unidade na diversidade*. Lublin: Universidade Marie Curie-Sklodowska, 2016. p. 70-92.

OLDONI, C.; FREITAS, E. C. de. Da multiplicidade, do multiletramento à construção do sentido: gêneros multimodais e práticas discursivas. *Práxis* (FEEVALE), v. 2, 2017. p. 16-28. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1251>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLDONI, C.; FREITAS, E. C. de. Em preto e branco: saudade e nostalgia nos gêneros multimodais. *Revista Diálogos* (RevDia), “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6604/pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Gêneros discursivos, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-146.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo. In: SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua*. São Paulo: Paulus, 2013. p. 265-283.

Retextualizar no celular: implicações das tarefas de textualização e hipertextualização

Marina Martins Pinchemel Amorim*

Márcia Helena de Melo Pereira**

Resumo

Este artigo trata da retextualização que, segundo Marcuschi (2010), é o processo de construção de um texto a partir de um ou mais texto(s)-base. Considerando a necessidade de inserção de gêneros do discurso digitais nas aulas de Língua Portuguesa, como propõe a BNCC (BRASIL, 2018), comparou-se duas retextualizações, sendo uma produzida em papel e outra no celular, tendo o objetivo de analisar a textualização e a hipertextualização, que são consideradas tarefas de retextualização. Para tanto, foram analisados dados processuais de uma dupla de estudantes do Ensino Médio, que produziu, conjuntamente, uma carta e uma publicação de *Instagram*. Este trabalho apoia-se em autores como Bakhtin (2011), Costa Val (2004), Dell’Isola (2007), Koch e Elias (2008) e Xavier (2010). Com as análises realizadas, percebeu-se que textualização e hipertextualização diferenciam-se devido às possibilidades abarcadas pelo hipertexto, de caráter multissemiótico, que possibilita leitura sinestésica, independência leitora, produção multimodal, mas, como desvantagem, a cópia-colagem.

Palavras-chave: Escrita conjunta; Escrita digital; Hipertexto; *Instagram*; Retextualização.

Introdução

O crescente desenvolvimento das tecnologias digitais tem conduzido a sociedade a mudanças no comportamento e, consequentemente, na cultura, inaugurando a chamada cultura digital, ou cibercultura. Segundo Lèvy (1999, p. 17), a cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de

* Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia campus Vitória da Conquista. É licenciada em Letras Vernáculas pela mesma universidade e atua como professora do Ensino Médio pela Secretaria de Educação do estado da Bahia. E-mail: marinapinchemel@gmail.com

** É doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, onde também realizou o curso de mestrado em Linguística Aplicada. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB), campus de Vitória da Conquista, atuando na área de Linguística de Texto. Desenvolve, atualmente, projeto de pesquisa sobre processo de construção de textos, gênese de textos, relação entre estilo individual e estilo de gênero, crítica genética, autoria e ensino de texto. E-mail: arciahelenad@yahoo.com.br

valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Quando Lèvy (1999) lançou este conceito, o ciberespaço era restrito à rede mundial de computadores. Atualmente, o ciberespaço comporta, entre outros suportes, também o *smartphone*.

Concomitante ao avanço tecnológico, uma nova forma de enunciar eclodiu, à qual Nelson (1990) denominou de “hipertexto”. Assumimos o conceito de hipertexto de acordo com Xavier (2010, p. 208), para quem hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Esse modo de produção textual, segundo Marcuschi (2010), não é um gênero discursivo, mas pode estender-se a diversos gêneros, dando a eles características específicas. Nas últimas duas décadas, alguns gêneros discursivos vêm emergindo necessariamente no meio digital, como o *blog*, a publicação de *Facebook*, o *tweet* e a postagem de *Instagram*. Gradativamente, esses gêneros, assim como as redes sociais que os abarcam, tornam-se parte do cotidiano de diversos jovens, por meio da – parcial – popularização da internet.

É papel da escola e, mais especificamente, dos docentes da área de Língua Portuguesa, oportunizar o contato dos alunos com diversos gêneros discursivos, para que se comuniquem em sociedade

de maneira eficaz. As mudanças nas formas de enunciar, devido à interação na internet, não devem ser alheias à escola, assim como orientado em documentos norteadores da educação brasileira, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, que incentiva a incorporação de recursos digitais no ensino-aprendizagem, tendo em vista instrumentalizar o estudante para se comunicar por meios dos gêneros discursivos digitais.

Quando se refere às práticas de leitura e produção textual, a retextualização é uma ferramenta eficaz nas atividades escolares. Este é um processo no qual um novo texto é produzido tendo em vista texto(s) anterior(es). Segundo Marcuschi (2010), a retextualização pode envolver tanto textos orais quanto escritos e é comum no cotidiano. Dell’Isola (2007) define sete tarefas de produção da retextualização: leitura, compreensão, identificação do gênero, retextualização, conferência, identificação do novo texto e reescrita. Enquanto prática metodológica no ambiente escolar, a retextualização apresenta grandes contribuições, como o exercício da compreensão, estímulo da criticidade e uso social da linguagem por meio de gêneros.

Posto isso, o presente estudo surgiu da necessidade de incorporar, na escola, leitura e escrita em ambientes virtuais e objetiva analisar as tarefas de textualização e hipertextualização em processos

de retextualização. Para tanto, partiremos das retextualizações feitas em suporte físico (papel) e em suporte digital (*smartphone*), considerando as definições de suporte de Marcuschi (2008), as quais originaram uma carta e uma publicação de *Instagram*. Estas foram produzidas conjuntamente por uma dupla de estudantes do Ensino Médio da rede estadual da Bahia, com a temática da valorização da vida, com o intuito de diferenciá-las. A metodologia utilizada foi a comparação entre dados processuais, obtidos por meio de transcrições das gravações audiovisuais captadas enquanto a dupla retextualizava, além de uma entrevista realizada posteriormente.

Este artigo é organizado em seções, a seguir dispostas: primeiramente, discutimos nossa fundamentação teórica, por meio de autores e conceitos que corroboram com nossa investigação, tais como: Bakhtin (2011); Xavier (2010); Marcuschi (2010); Dell’Isola (2007); Matencio (2002); Costa Val (2004). Em seguida, traçamos o percurso metodológico de coleta de dados e, logo após, é apresentada a análise propriamente dita, que consiste na descrição das atividades de textualização e hipertextualização nas retextualizações. Por último, na seção de considerações finais, retomamos nosso objetivo e os resultados obtidos.

A escola em meio aos gêneros do discurso e à ascensão do hipertexto

A teoria dos gêneros do discurso, postulada por Bakhtin (2011), tem sido base para muitos estudos linguísticos que se dedicam a investigar os usos sociais da linguagem. Na educação, o trabalho com os gêneros deve nortear a abordagem para o ensino de línguas. Essa orientação parte do caráter dos gêneros, uma vez que estão relacionados ao funcionamento da língua em práticas sociocomunicativas, reais e concretas, produzidas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. Nesta seção, traçaremos um breve panorama da teoria dos gêneros do discurso, segundo o filósofo russo, Mikhail Bakhtin e, em seguida, enfocaremos nos estudos dos gêneros emergentes na era digital, consoante Xavier (2010) e Marcuschi (2010).

A materialização da língua, segundo Bakhtin (2011), dá-se por meio de enunciados, orais ou escritos. Um enunciado não é uma forma rígida e estagnada, uma vez que se realiza no ato da enunciação e é dinâmico. No entanto, apesar da individualidade dos enunciados, os campos da atividade humana elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin (2011) denomina “gêneros do discurso”. Isto posto,

sempre que enunciamos, atuamos por meio de gêneros, que são alicerçados sob três pilares: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Uma vez que os enunciados não são estanques e os campos de atividade humana, inúmeros, é impossível listar todos os gêneros do discurso existentes, já que a todo tempo surgem novos, devido às relações socioculturais das sociedades. A era digital que vivenciamos influencia nesse processo, de forma que é possível identificar gêneros fundamentalmente digitais, que funcionam com hipertextos.

A BNCC revela congruência com a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, ao orientar, na área de Língua Portuguesa, o trabalho com gêneros para nortear o “desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67) para possibilitar, ao estudante, a atuação em diversas esferas sociais. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) reconhece que, com o avanço da tecnologia digital, os jovens, em sua maioria, são ativos nas interações propiciadas por esse meio, engajando-se nas formas de interação multimodais. Posto isso, há a necessidade de que o estudante conheça gêneros discursivos digitais e aproprie-se deles para a comunicação efetiva, considerando as atualizações sociais.

A multimodalidade ou multissemiose é uma característica elementar do hipertexto, que teve sua ascensão a partir

do surgimento da cibercultura. Xavier (2010) define o hipertexto a partir de características como hibridismo, dinamicidade, flexibilidade, diálogo com várias linguagens e interfaces. Os hipertextos são capazes de convergir diversos recursos semióticos, como da modalidade verbal (oral e escrito), modalidade sonora (músicas, sons, etc) e modalidade visual (imagens, fotos, ilustrações, vídeos, animações, etc), como posto por Rojo e Barbosa (2015). Essa mescla de linguagens é o que atribuiu ao hipertexto seu caráter multissemiótico. Por conseguinte, novas formas de leitura e escrita são suscitadas.

Uma vez que o leitor de hipertexto tem contato com múltiplas linguagens simultaneamente, em uma atividade multissensorial, a leitura é sinestésica, como nomeia Xavier (2010), o usuário é capaz de demonstrar, de forma mais ativa, a interação com o texto, sendo estimulado a participar da construção de sentidos do hipertexto. O usuário da *web* tem maior autonomia para traçar seus percursos de leitura e, em muitas plataformas, é capaz de acrescentar ou comentar informações sobre o hipertexto lido. Além disso, ao acionar diversas linguagens, a compreensão pode ser ampliada. Esta particularidade demonstra uma vantagem de adotar gêneros discursivos que circulem em meios digitais em atividades de ensino-aprendizagem, uma vez que podem ser mais envolventes do que outras mais canônicas.

Assim como a leitura, a escrita de hipertexto é também diferenciada, a começar pelas ferramentas utilizadas para esse fim. A depender do suporte em que o usuário utilizará para produzi-lo (computador, *notebook*, *tablet*, *smartphone*), as ferramentas se alteram. Neste trabalho, focamos no uso do *smartphone* e temos, nesse único suporte, as ferramentas que o estudante precisará utilizar para produzir o hipertexto. Por meio do *smartphone*, é possível capturar fotografias e vídeos, combinar ilustrações, escrever, gravar áudios, pesquisar diversos outros hipertextos, entre demais atividades. Esses comandos podem ser feitos por meio de voz ou, mais usualmente, com um *click* de comando ou com a utilização do teclado. Demais especificidades que correspondem à hipertextualização serão desenvolvidas ao longo da análise exposta neste artigo. A respeito de textualização e hipertextualização, discorreremos na seção seguinte.

A retextualização como ferramenta para o trabalho voltado à produção textual

A retextualização é uma atividade de transformação de um (ou mais) texto(s) para a criação de um novo. Essa transformação incide em mudanças de ordem textual, linguística e discursiva, devido à mudança de propósito (MATENCIO,

2002). É possível perceber a retextualização nos mais diversos campos da atividade humana, uma vez que ocorre tanto em textos orais quanto em escritos. No cotidiano, ao receber uma mensagem via *Whatsapp*, de maneira escrita, e contar a alguém sobre o que foi lido, temos uma forma de retextualização. Ou, ainda, ao ler um anúncio no jornal e anotar suas principais informações, estamos retextualizando. Para retextualizar, é mister que o usuário da língua compreenda o(s) texto(s)-base, portanto, esta é uma atividade que, em contexto educativo, apresenta muitas contribuições para a aprendizagem. No campo escolar, podemos exemplificá-la com a produção de uma resenha sobre determinada obra (livro, filme, álbum musical etc.) e na exposição oral de um artigo científico.

Segundo Marcuschi (2010), existem quatro possibilidades de retextualização: (i) fala-fala; (ii) fala-escrita; (iii) escrita-escrita; (iv) escrita-fala. Os tipos elencados por Marcuschi (2010) elucidam as alternativas de retextualização dessa atividade, o que a torna eficaz como proposta metodológica para o ensino, por exemplo, de línguas. Dell’Isola (2007) descreve, a partir de uma pesquisa realizada com a retextualização escrita-escrita com alunos do Ensino Fundamental, sete tarefas de produção para retextualizar. A primeira é a leitura dos textos-base, seguida da compreensão textual, que envolve tanto os textos-base como

também o próprio texto a ser desenvolvido. A terceira tarefa é a identificação do gênero, que se refere à percepção das características do gênero do texto-base. A retextualização é a quarta tarefa e, segundo a autora, é a escrita do novo texto, produto da retextualização (Dell'Isola, 2007). Em seguida, há a conferência, relativa à revisão do texto, na qual o escrevente deve certificar-se de que o conteúdo do novo texto produzido é similar ao do texto-base. A identificação do novo texto é a sexta tarefa de produção, referente à análise das características do gênero do novo texto produzido. Por último, a reescrita, que é concernente aos ajustes no próprio texto, seja textuais, linguísticos ou discursivos. Embora as tarefas de produção sejam enumeradas, é válido salientar que não ocorrem de forma linear e ordenada, podendo variar em cada processo de retextualização. Dedicamo-nos, neste artigo, à quarta tarefa, a qual Dell'Isola (2007) denominou “retextualização”, mas optamos por nomeá-la como textualização (no caso de textos em suportes físicos) e hipertextualização (para hipertextos), uma vez que consideramos que a retextualização corresponde ao todo do processo. Diante de nosso objetivo, faz-se necessário descrever, brevemente, em que consistem textualização e hipertextualização.

A textualização é um processo atrelado à textualidade e inerente à retextualização, da mesma forma que em qualquer

produção textual. Conforme Costa Val (2004), textualidade foi um termo criado, em 1981, por Beaugrande e Dressler, para indicar o modo de processamento textual que torna uma sequência linguística em um texto propriamente dito. Para tanto, são elencados sete fatores que orientam esse processo: coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Os padrões funcionam integrados a três princípios reguladores: eficiência, eficácia e adequação. A eficiência, segundo Beaugrande e Dressler (1981), tem ligação com o pouco esforço que deve existir para a comunicação entre os interlocutores. Já a eficácia é relativa às condições que o texto consegue criar para que o escrevente/falante alcance seu objetivo com a comunicação. Por fim, a adequação tem relações com o contexto, uma vez que um texto se mostra pertinente e relevante a depender da situação comunicativa.

De acordo com Costa Val (2004, p. 03), a textualidade é

[...] um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de *textualizar* essas produções. Explicando melhor: não vamos entender a *textualidade* como algo que está nos textos, mas como um componente do saber linguístico das pessoas.

Ou seja, a textualidade não reside no texto, mas, nos leitores, ouvintes,

falantes e escreventes, quase que de maneira internalizada, como princípio geral da língua. Como destaca a autora, “cada texto pode ser textualizado de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores” (COSTA VAL, 2004, p. 03) e textualizar é tornar uma sequência linguística em um texto, lugar de interação.

A textualização, por sua vez, corresponde às ações de mobilização dos saberes de textualidade para constituição de sentidos sob uma sequência linguística. Portanto, a textualização é um processo no qual operações são realizadas pelo escrevente/falante tendo em vista a textualidade: “No processo de textualização, um mesmo texto pode ser considerado incompreensível e impróprio por determinados interlocutores, em determinada situação, e ser considerado plenamente inteligível e adequado por outros interlocutores, noutra situação” (COSTA VAL, 2004, p. 19). Diante do exposto, em situações diferentes, um mesmo texto pode ser considerado mais ou menos coerente, muito informativo ou pouco informativo, coeso ou não coeso, etc.

A hipertextualização, também viés de nossa análise neste estudo, é similar à textualização, no sentido de corresponder às operações que o usuário realiza, mas, nesse caso, no processo de concepção de um hipertexto, considerando as ferramentas, as leituras e o hipertexto produto da retextualização. As características do hipertexto, anteriormente

discutidas (hibridismo, dinamicidade, flexibilidade, multissemiose), indicam a necessidade de investigar as operações de produção que ocorrem nesse tipo de retextualização em comparação à retextualização que resulta em um texto não multimodal, portanto, nossa análise demonstrará as diferenças e semelhanças entre os dois processos.

Finalizadas nossas considerações teóricas, apresentaremos, em seguida, a metodologia empregada neste trabalho.

Percurso metodológico

A metodologia adotada para a realização deste estudo caracteriza-se como qualitativa e descritiva, posto que detalhamos os dois processos de retextualização analisados, tendo em vista alcançar o objetivo proposto. Os dados utilizados foram coletados em 2019, durante uma pesquisa de mestrado em Linguística em andamento, cadastrada no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 17428619.9.0000.005.

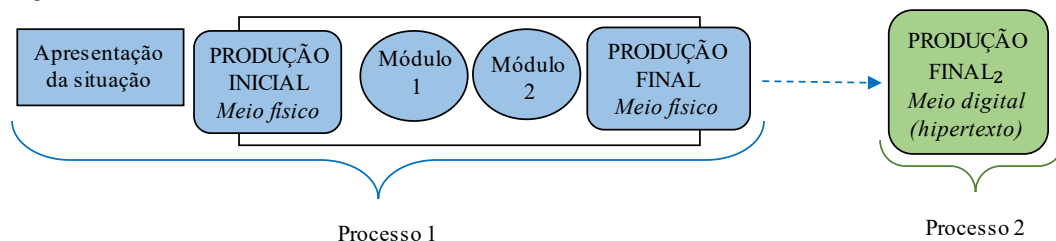
Os sujeitos pesquisados foram duas alunas que cursavam a 2ª série do Ensino Médio de um colégio estadual da Bahia, em uma turma na qual a pesquisadora estava inserida como professora. Ambas, aqui denominadas E e F, tinham 16 anos de idade e foram selecionadas devido à afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa e pela amizade que demons-

travam, uma vez que, em outros estudos processuais, como em Pereira (2005), a afinidade entre a dupla foi um fator essencial para obtenção dos dados, já que

são, majoritariamente, frutos do diálogo durante a produção textual e a entrevista.

A coleta dos dados se deu pela aplicação da seguinte Sequência Didática (SD):

Figura 1 – Sequência didática aplicada aos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A SD apresentada foi elaborada de acordo com os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), inclui dois processos de produção de gêneros, e foi aplicada em toda a turma na qual a dupla pesquisada estava inserida, ainda que analisamos os dados relativo à dupla E e F. O primeiro processo refere-se à produção de uma carta em papel (suporte físico). A *apresentação da situação* foi feita por meio da leitura de livros literários. Em seguida, a *produção inicial* constituiu-se da escrita de uma carta pessoal sobre a obra lida, para um dos destinatários sugeridos, à escolha dos estudantes: 1- uma personagem do livro; 2- autor do livro; 3- colega de sala. Esta produção serviu como avaliação diagnóstica, por meio da qual foi possível eleger os temas a serem trabalhados nos *módulos 1 e 2*: a estrutura do gênero carta pessoal e

questões gramaticais, respectivamente. A *produção final* foi a escrita de uma nova carta, em dupla. Esta teve a temática da valorização da vida, em congruência com a campanha anual do “Setembro Amarelo”, que visa a conscientização sobre a depressão e o suicídio. Para esta atividade, as duplas de alunos dispuseram de textos-base discutidos em sala de aula: (i) postagem de *Instagram* sobre Setembro Amarelo; (ii) reportagem televisiva “Morte de Robin Williams levanta discussão sobre depressão no humor”; (iii) a mensagem motivacional “Depression – in memory of Robin Williams”; (iv) a reportagem do site G1 “Setembro Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio”. Assim, as duplas deveriam escrever uma carta a alguém que estivesse em um momento de fragilidade emocional, dirigindo-se a

essa pessoa com palavras de conforto e motivação. As cartas seriam colocadas em um mural, na área de convivência da escola, e poderiam ser lidas por qualquer pessoa da comunidade escolar. Portanto, as duplas não saberiam os destinatários dos textos. No momento de elaboração das cartas, a dupla analisada, E e F, dirigiu-se a uma sala reservada, com equipamentos de gravação, para registro do processo.

O segundo processo foi realizado uma semana após o primeiro e refere-se à produção de uma publicação de *Instagram* por meio do *smartphone* (suporte digital). Apenas a dupla pesquisada realizou esse procedimento, no qual deveria produzir uma publicação no perfil do *Instagram* da turma com a mesma temática da carta. Durante o processo, E e F optaram por produzir três publicações de *Instagram*. No entanto, devido às limitações de espaço de um artigo, optamos por analisar somente uma.

Durante as duas retextualizações, as atividades da dupla foram registradas em áudio e vídeo, para acessarmos as conversas que mantiveram durante as produções e, assim, percebermos quais operações realizaram, bem como demais peculiaridades envolvidas nas retextualizações. Uma semana após as produções, a dupla foi convidada para uma entrevista semiestruturada, registrada em áudio, na qual responderam sobre aspectos observados pela pesquisadora na retextualização. As três gravações

foram transcritas, utilizando o programa de computador *Word*. Assim, os dados angariados dos quais nos valemos para este artigo são: (a) rascunho da carta; (b) versão final da carta; (c) publicação de *Instagram*; (d) transcrições dos diálogos durante as retextualizações e da entrevista.

A publicação supracitada foi constituída por três imagens escolhidas pelas alunas e de uma legenda, que serão analisadas mais à frente. Além dos materiais já elencados, fazem parte do corpus da pesquisa os textos-base utilizados pela dupla para retextualizar: a reportagem do G1 sobre Setembro Amarelo (2019) e um texto de instrução sobre o gênero carta pessoal, produzido pela professora/pesquisadora.

Explicitado o percurso metodológico adotado na pesquisa realizada, a seção seguinte discutirá os dados coletados, tendo em vista as tarefas de textualização e a hipertextualização.

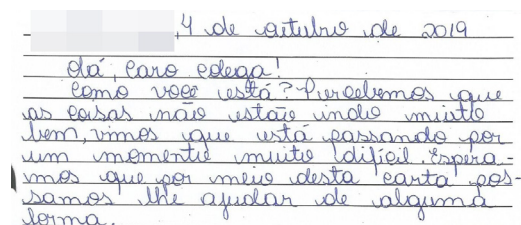
Operações de textualização e hipertextualização envolvidas nas retextualizações

Como anteriormente exposto, nosso objetivo é analisar a quarta tarefa de produção da retextualização que, no caso do texto em suporte físico, denominamos como textualização e, no hipertexto,

em suporte digital, denominamos como hipertextualização. Dessa forma, nossa análise apresentará dados ilustrativos com as principais características desses processos, iniciando pela investigação da retextualização da carta e, em seguida, da publicação de *Instagram*.

A Figura 2, a seguir, apresenta um recorte da carta, a nível de ilustração.

Figura 2 – Recorte da carta produzida pela dupla



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

O recorte acima é correspondente ao início do texto-produto da retextualização, no qual temos: local, data, saudação e introdução. Devido às questões de espaço disponíveis em um artigo, serão estas as partes da carta que analisaremos.

As seis primeiras falas do diálogo da dupla E e F, na retextualização da carta, estão dispostas abaixo:

E: Tem que colocar isso aqui

F: Tem que colocar isso primeiro

E: É, mas não dá pra colocar São Paulo, tem que colocar M

F: M. M... Hoje é que dia?

E: Dia 4 de outubro

F: 2019. Pronto. Ai primeiro é a saudação. Cê vai colocar como? Porque tipo, ela falou pra gente fazer tipo pra uma amiga

E: É, coloca assim...

F: Olá, tudo bem?

E: Não. Tem que colocar tipo assim "Olá, cara amiguinha", ou "Olá, caro colega".

F: É, pode ser. Olá, caro colega [escrevendo]

Conforme disposto acima, as alunas iniciaram a retextualização a partir da identificação de características do gênero em questão, dispostas em um texto-base impresso, que consistia em instruções acerca do gênero carta pessoal, pelas quais puderam verificar que a carta deve iniciar com a escrita do local e data dos remetentes. Assim, começaram a textualizar na folha de rascunho do texto. Primeiro, colocaram o nome da cidade (que abreviamos para M) e a data, "4 de outubro de 2019". Para textualizar essas informações no papel propriamente dito, elas, inicialmente, fizeram uma textualização oral, tendo em vista socializar entre si as informações que pretendiam colocar. Uma vez que se tratava de uma escrita conjunta, essas decisões deveriam ser acordadas entre as duas alunas, portanto, falar antes de escrever foi um aspecto recorrente neste processo. Em seguida, E e F constataram que

deveriam produzir a saudação da carta, também devido à leitura do texto-base. A estudante F sugeriu “Olá, tudo bem?”, enquanto E propôs “Olá, cara amiguinha” e “Olá, caro colega”. A dupla optou pela última sugestão e, então, a aluna F escreveu: “Olá, caro colega” para saudar o leitor da carta. É necessário salientar que, pela proposta de produção da carta, as alunas não sabiam, ao certo, quem leria o texto.

A seguir, apresentamos um quadro no qual comparamos o primeiro trecho da carta disposta no texto-base ao da carta produzida pela dupla. Na primeira coluna do Quadro 1, à esquerda, está a carta exposta no texto-base e, à direita, a introdução da carta das alunas:

Quadro 1 – Parte da carta do texto-base e da carta da dupla

Carta do texto-base	Carta produzida pela dupla
São Paulo, 24 de novembro de 2019.	M, 4 de outubro de 2019
Olá, prima Carmen!	Olá, caro colega!
Como vão todos por aí? Espero que bem. Por aqui estamos bem e as coisas vão andando! Estou lhe escrevendo para saber onde você vai passar o Natal neste ano.	Como você está? Percebi que as coisas não estão indo muito bem. Vi que está passando por um momento muito difícil. Esperamos que por meio dessa carta possamos te ajudar de alguma forma.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Na contraposição entre as duas cartas é possível visualizar as semelhanças no que diz respeito às primeiras informações inseridas em local, data e saudação. Todavia, as alunas não realizaram uma cópia mecânica, pois adequaram os dados à realidade delas: colocaram o nome da cidade em que estavam, inseriram a data real e saudaram um colega de forma genérica – visto que a carta não tinha um destinatário definido. Além dessas, algumas peculiaridades podem também ser identificadas em cada parágrafo introdutório das cartas, que discutiremos a seguir.

No texto-base, temos a pergunta: “Como vão todos por aí?” e, na retextualização: “Como você está?”, revelando as similaridades entre os textos, o que indica como o texto-base instrucional sobre o gênero foi relevante para a textualização das alunas. Até escreverem todo o parágrafo de introdução, muitas discussões permearam as escolhas da dupla. Discutiremos algumas dessas situações.

Na proposta inicial da retextualização, o texto instrucional sobre o gênero carta pessoal não era um material previsto com texto-base, uma vez que foi utilizado somente durante o módulo 1 da SD, para orientar os alunos acerca das características do gênero. No entanto, este tornou-se um texto-base, dada a utilização da dupla durante a retextualização, elucidando uma latente preocupação

da dupla com a estrutura do gênero, que, de acordo com Bakhtin (2011), é um dos pilares dos gêneros do discurso.

Durante a entrevista realizada com as alunas, elas foram questionadas sobre a recorrente consulta a este material, para verificar a estrutura da carta. Quando perguntadas sobre já terem escrito uma carta, as duas alunas responderam negativamente e F complementou: “É mais aquelas cartinhas que assim não tem estrutura [...] Você pega um pedacinho de coisa e coloca: ‘ah, não sei o que’, pro coleguinha”. Nas palavras de E, seria um “bilhete”, nomeado por F como “cartinha”: “É, não é uma carta comum, que a gente falava ‘cartinha’. Portanto, as alunas revelaram que aquela foi a primeira carta que escreveram, o que justificava a necessidade de recorrer a um material que indicasse seus principais aspectos. Elas declararam já terem produzido um outro gênero, que chamaram de “cartinha”. Devido às características apontadas por elas sobre esse gênero – frases soltas, sem data, sem estrutura fixa – a professora perguntou se era similar a um bilhete e as alunas concordaram.

Segundo Koch e Elias (2008), há uma competência denominada “metagenérica” em todos os indivíduos, fazendo-os capazes de produzir e compreender gêneros discursivos mesmo sem o domínio completo, de maneira que orienta as práticas sociocomunicativas e até a denominação dos gêneros. As alunas E e F conseguiram

constatar que a experiência que tiveram, no passado, não era escrevendo cartas da mesma forma que escreveram no momento da pesquisa, por isso, utilizaram o nome “cartinha”, diferenciando-as. A competência metagenérica viabilizou a interação das alunas com os gêneros do discurso abordados e sustentou a construção dos sentidos, atuando até mesmo na denominação do gênero “cartinha”.

Em outra situação na produção da introdução da carta, temos o seguinte diálogo:

E: Coloca isso, então.

F: Mas esse “E aí” não tá batendo. Tem que trocar, porque se tipo coloca assim “E aí, como está aí?”, não tá batendo. “E aí”, “e aí”?

E: Mas já tem “olá”, então não precisa colocar “E aí”, pode perguntar direto: “como você está?”

F: Olá, caro colega. Como você está? [escreve] “Está” tem acento, não tem? Sei lá... Gente, que isso... [risos]

E: Coloca o “está” e coloca com acento. Se não fica “esta”, não?

F: Esta. Verdade. “Como você está?”. Percebi que por aí as coisas não vão muito bem, pois sei que está passando por um momento muito difícil.

A discussão exposta acima iniciou devido à repetição do advérbio “aí” no enunciado que iniciaria o texto, “E aí, como está aí?”, que causou certo descon-

forço à estudante F. A colega E resolveu a questão sugerindo perguntar, diretamente: “Como você está?”. Assim, F escreveu o enunciado apresentado pela parceira, mas verbalizou uma dúvida acerca da acentuação da palavra “está”, o que caracteriza uma revisão do texto. Após resolvida a questão ortográfica com ajuda de E, a estudante F já começou a oralizar um novo enunciado para a carta. Durante a entrevista, a repetição que gerou conflito nesta textualização foi levantada pela pesquisadora. Segundo a aluna F, a repetição fazia com que o texto não tivesse “muito nexos” porque estava “repetindo bastante”. A colega completou: “Sem sentido”. Segundo F, seria importante não ter repetições na carta “porque era mais uma carta formal”.

De acordo com E e F, a expressão “não está batendo” referia-se à repetição de “aí”, que seria inadequada uma vez que o gênero requeria certa formalidade (não sabiam quem era o leitor) e, ainda, que repetição de termos poderia causar desinteresse no leitor. Essas afirmações fazem-nos refletir a respeito da repetição nos textos orais e escritos. Antunes (2005) revela-nos que a repetição é um procedimento de construção da coesão e é composta por três recursos: paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita. A paráfrase é “*voltar a dizer o que já foi dito antes*, porém, com outras palavras, como se quiséssemos traduzir o enunciado” (ANTUNES, 2005, p. 62,

grifo da autora). O paralelismo, por sua vez, é um recurso de estilo, na qual são utilizados segmentos semânticos e estruturas gramaticais similares. Por fim, a repetição propriamente dita, que ocorre nos dados descritos da dupla, é dizer algo anteriormente colocado no texto valendo-se de uma unidade que apareceu previamente. A repetição, segundo Antunes (2005), é equivocadamente concebida, de maneira geral, como um recurso da conversa coloquial e predominantemente informal. Na fala de E, durante a entrevista, isso foi exemplificado, visto que ela afirmou que utilizar a unidade “aí” mais de uma vez na carta tornaria o texto “muito repetitivo, uma coisa muito informal, de falar, de escrever”.

Mais à frente no diálogo, quando as alunas terminaram o rascunho da introdução, a estudante F fez um comentário que revelou outra peculiaridade da textualização da carta: “É difícil fazer uma carta, sabia?”, disse ela. Na entrevista com a dupla, a professora indagou a respeito das dificuldades que envolveram a retextualização da carta:

P: Em um momento, F fala: “escrever carta é difícil, sabia?”. Quais dificuldades vocês encontraram para escrever esse gênero?

E: É como a gente disse antes, acho que a forma de escrever. A dúvida nas palavras.

F: E também a gente nunca tinha escrito nenhuma carta, aí a gente ficava muito na dúvida: “ah, será que é isso mesmo? Será que tá bom?”.

E: É.

F: “E aí, tá parecendo uma carta ou não tá?”

E: “Ou tá parecendo um bilhete?”

Conforme as alunas apontaram, as dificuldades se deram por dois motivos: a linguagem mais formal e a pouca habilidade com o gênero, em razão de estarem produzindo-o pela primeira vez. Mais uma vez, por meio desses indícios, temos a manifestação da competência metagenérica inerente aos sujeitos, como discorrem Koch e Elias (2008), pois a dupla tinha noção a respeito do novo gênero que estavam apreendendo, ainda que não tivessem refletido sobre isso.

Por meio dos dados indiciários discutidos para exemplificar a tarefa de textualização no processo de retextualização que originou a carta, foi possível constatar que a textualização oral se fez presente ao longo do processo e as escolhas linguísticas foram realizadas priorizando a textualidade e considerando as especificidades do gênero e da situação de produção. Dúvidas ortográficas permearam a escrita da dupla, uma vez que assumiram uma linguagem mais formal, o que demonstrou ser uma dificuldade na atividade. Além desse aspecto, elas elegeram a estrutura da carta como outra dificuldade, uma vez que precisaram, constantemente, conferir se o texto, de fato, assemelhava-se à uma carta, já que não tinham costume de produzi-lo.

Agora, passaremos à análise da publicação de *Instagram* construída pela dupla, composta de três imagens escolhidas pelas estudantes e uma legenda, como podemos vislumbrar abaixo, por meio de um *printscreen* (captura de tela):

Figura 3 – Publicação de *Instagram* produzida pela dupla



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

A elaboração desta publicação deu-se em virtude de uma ideia de F a respeito da legenda. Ela textualizou oralmente à colega E sua sugestão e, por isso, partiram em busca de recursos semióticos que pudessem compor o hipertexto. As imagens foram pesquisadas em sites como *Google Imagens* e *Pinterest*, com palavras-chaves, tais quais “depressão” e “prevenção ao suicídio”, como lemos na fala de E, abaixo:

E: Tô pensando aqui. Vou no Pinterest procurar mais imagens. Prevenção... Prevenção ao suicídio. Essa aqui? Só tem setembro... Aqui: “Depressão não existe só em Setembro”. Essa aqui é boa, hein? Tem uma aqui legal: sintomas do suicídio...

Para a retextualização que originou uma publicação de *Instagram*, a dupla não utilizou os textos-base impressos entregues pela professora, como o fizeram na produção da carta. O fato de estarem retextualizando no *smartphone* propiciou a busca própria pelos hipertextos que seriam base para a publicação. Essa situação relaciona-se ao que Xavier (2010) nomeia de “independência leitora”, mais suscitada na internet do que em textos em suportes físicos, uma vez que o usuário possui uma diversidade de informações à sua disposição e pode traçar seu percurso de formação. Dessa forma, temos que os textos-base utilizados para a retextualização que originou a publicação de *Instagram* são majoritariamente hipertextos pesquisados pelas próprias alunas, destacando a leitura sinestésica, atividade multissensorial, em razão de ativar diversas linguagens para apreensão de significados (XAVIER, 2010).

Uma vez que as alunas estavam produzindo a segunda publicação de *Instagram* sobre o tema proposto e já tinham encontrado diversas imagens, a escolha das três figuras para compor a publicação foi veloz. Vejamos a discussão delas nesse momento da produção:

F: Aquela lá... Essa aqui, ó! Que aí, nessa que cê vai colocar aquele outro. Não, mas essa ordem aí tá ruim.

E: Qual?

F: Essa ordem.

E: Cê acha? É verdade. Colocar ao contrário.

F: Ó, coloca essa primeiro

E: Não, essa segunda

F: Não, essa primeiro. Essa segunda

E: Essa primeira.

F: Essa segunda e o “Ligue”, o último. Pronto.

No trecho acima, E e F estavam discutindo sobre as imagens e a ordem que deveriam aparecer na publicação, revelando uma preocupação que não partiu diretamente do gênero, como na carta. Na publicação de *Instagram*, os usuários podem montar sua publicação colocando os recursos semióticos na ordem que desejar, enquanto na carta as alunas ficaram ancoradas à estrutura apresentada no texto-base: local e data, saudação, introdução, etc, ordenadamente, sem muita liberdade nesse aspecto. O processo de escolha de imagens e da ordem de apresentação na publicação pode ser considerado como parte da hipertextualização, uma vez que os recursos

semióticos integram a publicação, assim como demais hipertextos, de forma geral.

Após resolverem as questões semióticas, as alunas partiram para a composição da legenda, a seguir transcrita:

Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos nos mobilizar e está sempre em alerta. Pensamentos e sentimento de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém que você confie. Não hesite em pedir ajuda, você pode precisar de alguém que te acompanhe e te auxilie a entrar em contato com os serviços de suporte.

Durante a elaboração da legenda, uma peculiaridade da escrita digital surgiu: a cópia-colagem. Embora tenhamos citado, previamente, que a publicação surgiu devido à ideia de legenda sugerida por F, as alunas não a acharam suficiente e copiaram boa parte da legenda de um outro hipertexto *online*. Assim, o enunciado criado por F “Sabemos que o Setembro Amarelo já passou, mas precisamos nos mobilizar e está sempre em alerta” é, na verdade, uma introdução para o texto que foi copiado e está sem referências.

A ação de cópia-colagem é tratada por Abranches (2016) como um problema historicamente enraizado, pois surgiu muito antes do advento da internet, com as cópias de enciclopédias que os estudantes já faziam em trabalhos escolares. De maneira geral, as fontes de pesquisa e

informação mudaram, concentrando-se, muitas vezes, na internet, pela gama de conteúdos variados e praticidade de busca. Por isso, é de *sites* da internet que muitos alunos copiam seus trabalhos, recorrentemente porque o que já está publicado é, na visão do estudante, considerado como algo de qualidade. Dessa maneira, é mais fácil e “garantido” acertar copiando um conteúdo da internet do que arriscando produzir um texto próprio, que pode ser insuficiente ou errado. Consoante Abranches (2016), esta visão parte de um viés pedagógico no qual o estudante recorrentemente é julgado como errado e insuficiente, colaborando para a disseminação de ações mecânicas e pouco colaborativas para o processo de ensino-aprendizagem, como a cópia.

Na legenda da publicação de *Instagram*, a dupla E e F não utilizou aspas para destacar a citação, nem indicou a fonte de pesquisa das imagens ou do texto copiado. Quando questionadas a este respeito, na entrevista, a dupla revelou que não havia necessidade de informar a fonte. Vejamos:

P: Os sites consultados não foram citados nas publicações. Vocês só pegaram do site e colaram na publicação. Vocês acham que na publicação de *Instagram* não é necessário mostrar a fonte, apresentar a fonte?

F: Eu acho que não.

E: É, depende também, né?

F: É.

E: Porque tem certas coisas que tem o autor, ou alguma coisa do tipo, que pertence a alguém

P: Tipo uma frase

E: É. Ai tem que colocar os créditos, ne?

P: Mas por exemplo, assim, uma informação que tem num site, por exemplo, é... “50% da população brasileira sofre de depressão”. Aí você copia isso e cola na publicação. Não precisa dizer...

F: Ah, eu acho que não.

P: A origem dos dados, nada?

E: Eu acho que não.

P: Por que não é de alguém, se tá num site...

F: Tá no site, tipo assim, só tá no site.

E: Só copia e cola.

P: Não é pertencente àquele site. Tá na internet, é de todo mundo.

E: É.

F: É, eu acho.

Pelo excerto da entrevista, é possível perceber que, na visão das estudantes, apenas é necessário indicar a referência de um texto quando este é uma frase de algum autor, no sentido mais canônico da palavra. Nesses casos, a frase “pertence a alguém”, então é preciso

expor. Em outras situações, como na apresentação de dados e informações contidas em um *site*, é possível copiar e utilizá-los sem indicar a origem. Ainda na entrevista, a pesquisadora questionou se uma informação *online* não pertence a ninguém, “é de todo mundo”, e ambas alunas responderam afirmativamente. Xavier (2010) discute a “dessacralização do autor” que acontece na internet devido ao espaço que qualquer usuário, sem nenhum vínculo institucional ou aval técnico, tem para lançar materiais, com a liberdade de ser “autor”. A partir da situação de cópia-colagem ocorrida nessa retextualização no *smartphone*, afirmamos ainda que, além da liberdade de publicação, a dessacralização do autor pode aparecer na perspectiva da perda da identidade autoral, haja vista que os textos, diversas vezes, são replicados sem referênciação.

O tema da cópia-colagem também apareceu na entrevista quando a pesquisadora perguntou às alunas sobre as diferenças que permeiam a retextualização no papel e no celular:

P: Quais diferenças vocês perceberam entre produzir um texto no papel, ne, com caneta e papel, e um texto no celular?

E: A diferença?

P: É. As. Eu acho que tem várias.

E: Bastante.

F: a primeira diferença é que...

P: O que você usa pra fazer um texto no celular?

E: Os dedos e o celular.

P: Tá. E pra fazer no papel?

E: Só a caneta e o papel.

F: Às vezes uma borracha e às vezes um lápis.

P: Então mudam os materiais...

F: É, e às vezes no celular, por exemplo, você já tem a opção de ter um corretor automático.

E: Já escreve e já corrige tudo.

F: É, e escrevendo às vezes você não tem isso, às vezes você pode passar uma palavra errada sem perceber, e no celular sempre tem essa mania de você tá tipo corrigir automaticamente, sem você nem perceber.

E: Você pode copiar e colar de outra coisa também.

F: É.

P: Hum, copiar e colar, ne? Você já copia e cola.

F: Algum trecho interessante, ou alguma frase que você vai querer

E: Já no papel, não, você tem que escrever, escrever...

Tendo em vista as diferenças levantadas pelas alunas, é possível afirmar que, de acordo com E e F, produzir um texto

no papel diferencia-se de produzir um hipertexto no *smartphone* nos seguintes aspectos: (i) materiais utilizados (no suporte físico – papel, lápis, borracha e caneta; no suporte digital – os próprios dedos e o celular); (ii) a atuação do corretor ortográfico automático no celular; (iii) possibilidade de copiar e colar textos facilmente, sem a necessidade de “escrever e escrever”, como no papel. Assim, a cópia-colagem mais uma vez foi considerada natural e espontânea pelas alunas, como uma possibilidade da produção hipertextual, sem implicações legais do plágio ou prejuízos para a aprendizagem. Durante o diálogo mantido pelas alunas na retextualização e na entrevista, elas não questionaram ou julgaram a atividade de cópia-colagem. Como afirma Abranches (2016, p. 168): “Esta proximidade entre disponibilidade e facilidade de obtenção do que se quer e a familiaridade com as tecnologias fazem com que tal prática seja rapidamente assimilada como algo possível e isento de maiores questionamentos”.

Diante das discussões levantadas sobre a retextualização que originou a publicação de *Instagram*, a partir dos dados indiciários e processuais, temos que a tarefa de hipertextualização englobou não somente a produção verbal escrita da publicação (a legenda), mas também a pesquisa, a escolha e a montagem dos recursos semióticos, devido à estrutura do gênero em pauta. Diferentemente

da carta, as alunas tinham habilidade com o gênero discursivo digital e não precisaram consultar materiais de apoio para compreender sua estrutura. Além disso, as dúvidas ortográficas que poderiam permear o processo, de acordo com as alunas, são sanadas com auxílio do corretor automático do celular. A independência leitora propiciada pelo hipertexto, como discutida por Xavier (2010), possibilitou às alunas a pesquisa e seleção dos próprios texto-base. Por fim, os recursos do *smartphone*, como buscar, copiar e colar, favoreceram a cópia-colagem que apareceu na publicação de *Instagram*, servindo de alerta aos docentes a respeito da necessidade de conscientizar os estudantes a respeito do plágio e das vantagens em elaborar os próprios textos e hipertextos.

Considerações finais

A inserção de gêneros discursivos digitais nas aulas de Língua Portuguesa não deve desencorajar o ensino dos gêneros da cultura impressa, mas considerar a cibercultura e valorizá-la como parte da sociedade, como orienta a BNCC (BRASIL, 2018). A exemplo das contribuições para o ensino-aprendizagem que o trabalho com o hipertexto apresenta, temos a compreensão, ampliada pela leitura sinestésica; a independência leitora, na qual o estudante elege os textos para sua aprendizagem; e a pro-

dução textos multimodais, acionando diversas linguagens para construção de sentidos. Todavia, nossos dados demonstraram uma desvantagem relativa à cópia-colagem, que pode ser evitada com a conscientização dos estudantes a respeito do plágio e maior envolvimento dos estudantes com a atividade. Por meio das análises das tarefas de textualização e hipertextualização nos dois processos de retextualização aqui analisados, em papel (com a produção de uma carta) e no *smartphone* (com a produção de uma publicação de *Instagram*), foi possível perceber diferenças que permeiam esses processos, como os materiais utilizados para produção, as origens dos textos-base, recursos semióticos utilizados e dificuldades levantadas pelas alunas, o que justifica tratá-los distintamente dentro da Linguística.

Retextualize on cell phone: implications of textualization and hypertextualization tasks

Abstract

This article is about the retextualization that, according to Marcuschi (2010), is the process of building a text from another or other base-text(s). Considering the need of inserting digital genres of discourse in Portuguese Language classes, as BNCC (BRASIL, 2018) proposes, two retextualizations were compared, one produced on paper and the other on the cell phone, having the goal of analyzing the textua-

lization and the hypertextualization, that are considered retextualization tasks. Therefore, procedural data were analyzed from a pair of High School students, that produced, jointly, a letter and an Instagram post. This paper is based on authors like Bakhtin (2011), Costa Val (2004), Dell'Isola (2007), Koch and Elias (2008) and Xavier (2010). By the analysis performed, it was noticed that textualization and hypertextualization differ due to the possibilities covered by the hypertext, of multisemiotic character, that allows synesthetic reading, reader independence, multimodal production, but, as disadvantage, the copy-collage.

Keywords: Digital writing; Hypertext; Instagram; Joint writing; Retextualization.

Referências

- ABRANCHES, S. P. O que fazer quando eu recebo um trabalho CTRL+C, CTRL+V? Autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente. In: XAVIER, A. C. [et al.]. *Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais*. São Paulo: Respel, 2016. p. 165-185.
- ANTUNES, I. C. *Lutar com palavras: Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London, Longman, 1981.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 12 jul. 2020.
- COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 143 113-128. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/143600620/COSTA-VAL-Maria-da-Gra%C4%B1a-Texto-textualidade-textualiza%C4%B1%C4%B1o>>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v.6, n. 11, p.109-122, 2002.
- NELSON, T. H. *Literary machines*. Mindfiel Press, 1990.
- PEREIRA, M. H. M. *Tinha um gênero no meio do caminho*. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

G1. *Setembro amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio*. 09 set. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/09/09/setembro-amarelo-como-conversar-com-alguem-que-esta-pensando-em-cometer-suicidio.ghtml>>. Acesso em: 28 maio 2020.

ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

“Female representation in games”: uma proposta de unidade didática com base na translinguagem para a aula de língua inglesa

Dêner da Silva Ramos*

Anamaria Welp**

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma unidade didática (UD) elaborada para a aula de língua inglesa como língua adicional de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental. Apoiada no ensino e aprendizagem de língua adicional com base em tarefas, a UD tem como temática principal a representação de personagens femininas em jogos eletrônicos e o gênero minibiografia como proposta de produção final. Nesse contexto, a discussão se ancorou na noção de repertório linguístico e sua relação com a translinguagem e na teoria sociocultural e o processo de andamento no ensino de língua adicional. O artigo descreve as tarefas e suas recomendações de aplicação e procura demonstrar como o trabalho com a translinguagem em aulas de língua adicional pode ser um importante recurso para aproximar o aluno da língua que está aprendendo.

Palavras-chave: Translinguagem; Andamento; Unidade didática.

Introdução

A presença de diversas línguas em espaços sociais é um fenômeno recorrente na contemporaneidade. O desenvolvimento das tecnologias impulsionou a expansão da informação e, consequentemente, o contato entre as línguas. No que se refere ao inglês, é comum encontrarmos textos, em diferentes suportes, cujos elementos verbais estão no próprio idioma. Muitas vezes, mesmo a língua portuguesa estando presente, aparece associada ao inglês.

García (2017) afirma que esses fatos apontam para o surgimento de novos de-

* Mestrando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professor de Língua Inglesa da Prefeitura Municipal de Viamão – RS. E-mail: denersramos@gmail.com

** Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: anamaria.welp@ufrgs.br

safios na educação, uma vez que a escola deve estar em contato constante com as mudanças da sociedade. Nesse sentido, a autora sugere a utilização de todo o repertório linguístico do aluno na prática pedagógica do professor. Através desse recurso, os alunos lançam mão de todos os elementos das línguas que conhecem de forma integrada para a construção de conhecimento. Assim, as línguas que o aluno já domina não são hierarquizadas, na medida em que todas têm um importante papel no processo de ensino e aprendizagem. García (2009) define essa estratégia pedagógica como translinguagem.

Ainda hoje, nas escolas, é comum se ouvirem frases como “por que vou aprender inglês se nunca vou usar na vida e nem sair do país?” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), o que revela o desconhecimento do aluno em relação às vantagens de se dominar uma língua adicional. Nesse contexto, partindo-se de tal premissa, argumenta-se que a translinguagem na aula de língua adicional na escola pública é uma estratégia de ensino que potencialmente aproxima o aluno do conteúdo, ou, como afirma Schlatter (2009, p. 12), pode levá-lo a “reconhecer a língua estrangeira em um texto escrito ou oral e não virar as costas a esse texto”.

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma unidade didática (doravante UD) para a aula de língua inglesa, embasada pela translinguagem (GARCÍA, 2017), considerando a pers-

pectiva de Schlatter e Garcez (2009) sobre o ensino/aprendizagem de língua adicional com base em tarefas. O público-alvo considerado para sua criação foi o oitavo ano do ensino fundamental. O artigo inicia discutindo a noção de repertório linguístico (BUSCH, 2012) e de translinguagem (GARCÍA, 2017). Em seguida, faz-se uma breve discussão sobre a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1991) e *scaffolding* como aportes teóricos para a elaboração de tarefas. A seguir, são descritas a UD e as instruções para sua aplicação. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Translinguagem, repertório linguístico e ensino de língua adicional

Para um melhor entendimento do conceito de translinguagem na aula de língua adicional, faz-se necessário entender as noções de repertório linguístico. Conforme Busch (2012), o termo vem do que Gumperz (1960, 1964) entende como repertório verbal, que é definido pelo indivíduo conforme a interação social que se dá em determinado contexto, significando que o falante de uma língua utiliza sua cultura, trajetória de vida, memórias e a variação da língua necessários para a comunicação em um dado contexto. Esse repertório liga-se a uma comunidade discursiva, que contém “todos os tipos de formulações de mensagens aceitáveis” (BUSCH,

2012, p. 2). Entende-se, portanto, que o repertório linguístico compreende, além de línguas e dialetos que um indivíduo domina, aqueles elementos que ele necessariamente usa para fazer sentido em um contexto discursivo.

Para aprofundar a definição, Busch (2012) apoia-se no conceito de super diversidade, cunhado por Vertovec (2007), de forma a sustentar a ideia de que o repertório linguístico é constituído de contextos discursivos e de gramática. A super diversidade é descrita como um fenômeno que trata da expansão global da mobilidade que dá origem a novas e crescentes formações sociais (BUSCH, 2012). Estas últimas resultam em práticas interligadas, isto é, ações que ocorrem quando os indivíduos de um contexto discursivo estão desterritorializados, uma vez que o crescimento tecnológico permite diferentes interações sociais sem a necessidade de que duas pessoas ocupem o mesmo espaço físico. Nesse sentido, o indivíduo entra em contato com mais variedades linguísticas de quaisquer línguas, envolvendo-se com práticas diferentes daquelas que já conhecia.

Nessa perspectiva, entende-se que há uma relação com a capacidade de cada indivíduo de mobilizar a língua para agir no mundo, noção desenvolvida por Clark (2004). Segundo o autor, utilizamos a língua para interagir com o mundo, fazendo coisas, desempenhando ações e papéis em determinados contextos. Tais ações, ou

práticas sociais, ocorrem justamente pelo uso da língua. O repertório linguístico, portanto, é utilizado nas práticas sociais, de modo que faça sentido para o contexto discursivo em que está sendo mobilizado (CLARK, 2004; BUSCH, 2012).

Associada a esse conceito, a translinguagem surge como uma estratégia pedagógica importante na aula de língua adicional, pois sua utilização permite que o espaço de aprendizagem compreenda o repertório linguístico de todos os participantes (GARCÍA, 2017). Com isso, em uma aula de língua adicional, o aluno utiliza a língua que já domina com a finalidade de se apropriar do idioma que está aprendendo, possibilitando sua aproximação com esse novo idioma sem que a primeira língua seja apagada ou considerada um problema no processo de aprendizagem (GARCÍA, 2017).

De acordo com García (2017), os propósitos para o uso da translinguagem na aula de língua adicional se relacionam com as necessidades dos alunos em aprender uma nova língua. Para a autora, dar suporte aos alunos para que eles se engajem com e compreendam textos e conteúdos complexos é fundamental na medida em que se estabeleça uma transição entre diferentes contextos (GARCÍA, 2017). Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de desenvolver práticas linguísticas presentes em gêneros acadêmicos, usando as línguas que sabem e criando um espaço para o bilinguismo. Portanto, geram-se condições

para o desenvolvimento socioemocional dos alunos e para a construção de sua identidade bilíngue (GARCÍA, 2017).

Considerando a translanguagem, portanto, como uma estratégia de ensino, alunos e professores podem recorrer a seus repertórios como uma forma de realizar práticas sociais, de forma que a aprendizagem e o ensino ocorram por meio da criatividade e do olhar crítico (GARCÍA, 2017). O repertório do aluno não se limita a uma língua ou outra: a sala de aula passa a ser um ambiente em que o repertório linguístico é utilizado sem restrições. Dessa maneira, a translanguagem funciona como uma ponte entre uma língua e outra, o que remete ao sociointeracionismo de Vygotsky (1991), tema da próxima seção deste artigo.

Teoria sociocultural e *scaffolding*

Através de sua *Teoria Sociocultural*, Vygotsky (1991) explica os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para ilustrar seu ponto de vista, o autor utiliza o exemplo de uma criança que tenta alcançar uma lata de biscoitos que está fora de seu alcance. Percebendo que não consegue realizar a tarefa sozinha, a criança observa atentamente o lugar em que se encontra na busca de algum objeto que possa ajudá-la a atingir seu objetivo. Ao deparar-se com uma vara, automaticamente percebe que

pode usá-la para alcançar a lata. Para Vygotsky (1991), o processo inteiro permite que consideremos a importância da interação na aprendizagem da criança.

O autor postula que os processos de aprendizagem ocorrem na interação do indivíduo com o mundo mediada por artefatos físicos e simbólicos (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; NEGUE-RUELA-AZAROLA; GARCÍA, 2016). No exemplo em questão, a vara consiste no artefato físico e, considerando que a língua é usada para organizar o pensamento, ela se torna o artefato simbólico, que medeia a interação da criança com seu objetivo, ou seja, a lata de biscoitos. Dessa forma, o processo de construção de conhecimento ocorrido na interação, até o momento em que se atinge o objetivo, pode se repetir em outras situações de aprendizagem.

Vygotsky (1991) supõe a existência de um espaço entre aquilo que a criança pode realizar sozinha e o que ela pode realizar com o auxílio de alguém mais experiente. Segundo o autor, é nesse espaço que a aprendizagem ocorre. Ressalta-se, entretanto, que, para Vygotsky (1991), aprendizado não é o mesmo que desenvolvimento. Embora ambos os processos estejam relacionados, o desenvolvimento somente se dá após o aprendizado ser efetivado, ou seja, ele resulta em desenvolvimento, e este último desencadeia uma série de outros processos complexos que permitem que a criança utilize o

conhecimento adquirido em outros contextos de aprendizagem. Vygotsky (1991) define esse espaço como Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP).

Como forma de explicar os processos de aprendizagem que ocorrem na ZDP, Gibbons (2015) emprega o conceito de *scaffolding*, que em português pode ser traduzido como “andaimento”. Para a autora, o andaimento é um processo cuja função é preencher a ZDP com estruturas, ou “andaimes”. Tal processo ocorre por meio da interação entre dois indivíduos: ambos constroem andaimes de forma recíproca, interagindo mutuamente e construindo conhecimento de forma colaborativa (GIBBONS, 2015).

No contexto escolar, os andaimes podem ser vistos como as estratégias construídas pelo professor e pelos alunos para se chegar a um objetivo. Nesse sentido, Gibbons (2015) pontua que o ensino e aprendizagem de língua adicional devem ocorrer em espaços em que o uso da língua seja autêntico. Por essa razão, o trabalho pedagógico deve ser norteado pelo uso da língua de maneira contextualizada e com propósitos sociais, e os textos devem ser selecionados a partir de determinadas esferas da sociedade, como um texto jornalístico de um renomado jornal, por exemplo (GIBBONS, 2015). Assim, o professor desenha tarefas pedagógicas que permitem que os alunos criem andaimes, interagindo significativamente e se ajudando mutuamente.

Construção da unidade didática

A UD foi desenvolvida para uma aula de língua inglesa do oitavo ano do ensino fundamental e tem como tema principal a representatividade de figuras femininas nos jogos de videogame. Para tanto, conta com o gênero¹ minibiografia, em português e em inglês, valendo-se da translinguagem com o propósito de oferecer oportunidades para que o aluno crie um caminho entre seu repertório linguístico e a língua alvo (VYGOTSKY, 1991; GIBBONS, 2015; GARCÍA, 2017).

Em consonância com Schlatter e Garcez (2009) e Filipouski, Marchi e Simões (2009), foram elaboradas tarefas a partir de textos que circulam na temática pré-estabelecida, sendo que são compreendidas: 1) Tarefas Preparatórias, cuja função é ativar conhecimento prévio sobre o tema; 2) Tarefas de Contato Inicial com o Texto, para preparar o aluno para a leitura do texto; 3) Tarefas de Leitura, em que o aluno é levado a reconhecer informações importantes durante a leitura; 4) Tarefas de Compreensão Sobre o Texto, para que o aluno reflita sobre o texto, construindo seu ponto de vista sobre sua temática a partir de importantes informações provenientes do texto; 5) Tarefas de Reflexão sobre o Texto, em que os alunos são colocados em momentos de interação para fazer sentido do que leem; 6) Tarefas de Reflexão Linguística, para que haja um contato

reflexivo com recursos linguísticos de maneira contextualizada; 7) Tarefas de Contato com o Gênero, para que o aluno identifique as características do gênero que irá produzir; e 8) Tarefa de Produção, em que o aluno utiliza os conhecimentos mobilizados ao longo da unidade para a criação de uma produção final.

A unidade didática e as sugestões para sua aplicação

Nesta seção justificamos a escolha da temática e as discussões desejadas na aplicação da UD, e apresentamos as tarefas com as sugestões para sua aplicação.

A escolha da temática

Como anteriormente mencionado, a UD tem como temática a representação de personagens femininas nos jogos eletrônicos. A escolha dessa temática se dá devido à recorrente presença de personagens femininas no mundo dos jogos eletrônicos. Entretanto, com frequência, nesse universo, essas personagens são representadas de maneira hipersexualizada, trajando vestimentas reveladoras, com destaque a atributos físicos, com ênfase em partes do corpo, como seios, quadris, glúteos, coxas, em detrimento de características como coragem, inteligência, astúcia, força de caráter, etc. Para Araújo e Pereira (2017, p. 1), “esse

tipo de representação reforça estereótipos já propagados em outras mídias, como os polêmicos comerciais de cerveja”.

O problema dessa representação não está somente no fato de as imagens serem fruto do ideário masculino e, portanto, distantes da realidade, mas sobretudo por serem os jogos substancialmente populares entre jovens, que estão sujeitos à sua influência e, portanto, expostos a estereótipos indesejáveis, que reproduzem padrões de beleza inatingíveis e objetificam e desrespeitam o público feminino. Torna-se então necessário desconstruir essas representações equivocadas e, através do desenvolvimento da criticidade, tornar a aula de línguas um espaço de combate ao preconceito e da valorização da mulher.

A personagem escolhida para guiar a elaboração da UD foi Lara Croft, protagonista da série de jogos *Tomb Raider*. A franquia, lançada em 1996, foi uma das primeiras a ter como protagonista uma personagem feminina, dando origem ao “fenômeno Lara”. No seu rastro, surgiram no universo dos games outras heroínas em posição de liderança e ocupando um espaço que costumava ser exclusivamente masculino (ARAÚJO, 2018).

A série de jogos versa sobre a jovem arqueóloga britânica, que, em suas missões, vive diversas aventuras. Segundo Araújo (2018), com tantas possibilidades de representação que seriam coerentes com a narrativa da personagem – entre

outras coisas, Lara explora tumbas, descobre civilizações perdidas, resgata amuletos e itens preciosos –, os produtores optaram por retratar a heroína seguindo um padrão de feminilidade estereotipado. Para Araújo e Pereira (2017, p. 2),

Lara Croft corresponde aos ideais de beleza e feminilidade ocidentais, dentre eles seios grandes, cintura fina, lábios carnudos, pernas de fora, e por mais que ela represente uma mudança nos jogos, ao colocar uma mulher como protagonista, sua inserção ainda é problemática por ser apresentada de forma sexualizada e dentro de um padrão de beleza, atraindo o público masculino para o jogo, pelos motivos errados.

Somente em 2013 Lara foi apresentada com características mais realistas e naturais, com um visual mais coerente com sua narrativa. Por essa razão, ao pensar na transição das representações da personagem através dos anos, a he-

roína foi selecionada para fazer parte das discussões propostas na UD.

Sugestão para a aplicação da UD

Para uso efetivo da translinguagem, todas as instruções e enunciados da UD estão em português e inglês. Com o propósito de evitar a acomodação e a preferência do aluno pela leitura somente das partes em português, é imprescindível que o professor saiba conduzir o trabalho pedagógico de forma que ambos os idiomas sejam utilizados na construção de sentido.

A UD inicia com um parágrafo introdutório ao tema, que pode ser lido silenciosamente com a turma. A leitura do parágrafo tem o objetivo de preparar os alunos para as discussões sobre o tema, envolvendo, portanto, a ativação de conhecimento prévio.

Quadro 1. O Início da UD

FEMALE REPRESENTATION IN GAMES: AN INITIAL DISCUSSION	REPRESENTAÇÃO FEMININA NOS JOGOS ELETRÔNICOS: UMA DISCUSSÃO INICIAL
A lot of female characters have starred in video games these days and most of them are portrayed as strong and independent women. Yet, stereotypes are present. In this unit, we are going to read a text about a female video game hero so that we can have a talk about how female characters are or how they should be represented in games. We are also going to talk about a verb tense in English and the “mini biography” genre. Note that the instructions are in English and Portuguese to help you understand the tasks. Use the Portuguese instructions to understand the English instructions whenever it is necessary.	Muitas personagens femininas têm protagonizado jogos de videogame atualmente e a maioria delas é retratada como mulheres fortes e independentes. Ainda assim, estereótipos estão presentes. Nesta unidade, vamos ler um texto sobre uma heroína dos <i>games</i> para que possamos conversar sobre como as personagens femininas são ou como deveriam ser representadas nos <i>games</i>. Também vamos conversar sobre um tempo verbal em inglês e o gênero “minibiografia”. Note que as instruções estão em inglês e português para ajudá-lo a entender as tarefas. Use as instruções em português para entender as instruções em inglês se necessário.

Fonte: elaborado pelos autores

Após a leitura, o professor deve ressaltar que as instruções estão em dois idiomas. Pode também conduzir um pequeno *brainstorming* sobre o conceito da palavra *stereotypes*.

Em seguida, na tarefa preparatória, o professor deve pedir que os alunos se juntem em duplas e leiam as instruções, sempre frisando a importância da leitura nas duas línguas. Esta tarefa objetiva preparar os alunos para a temática da unidade.

Quadro 2. Tarefa 1

BEGINNING THE DEBATES	COMEÇANDO OS DEBATES
1) In this unit, you are going to meet an important female figure in video games. Before we start, talk to the classmate beside you and discuss the following questions: a) Do you know any female protagonists in video games? Which ones? b) What do you think about games that have female protagonists? c) When you play games, do you prefer playing with female or male characters? Why?	1) Nesta unidade, você vai conhecer uma importante figura feminina nos video-games. Antes de começar, converse com o colega ao seu lado e discuta as seguintes questões: a) Você conhece alguma protagonista feminina em video games? Quais? b) O que você pensa sobre jogos que têm protagonistas femininas? c) Quando você joga, você prefere jogar com personagens femininas ou masculinas? Por quê?

Fonte: elaborado pelos autores

Após a discussão introdutória, parte-se para a tarefa de contato inicial com o texto. O professor deve solicitar

que os alunos observem as três imagens diferentes de Lara Croft:

Quadro 3. Tarefa 2

BEFORE YOU READ THE TEXT	ANTES DE LER O TEXTO
2) Now, look at the following pictures and answer:	2) Agora, olhe para as seguintes fotos e responda:
 Fontes: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lara_Croft https://br.pinterest.com/pin/307933693246622888/ https://en.wikipedia.org/wiki/Lara_Croft	

Fonte: elaborado pelos autores

Esse material deve ser mostrado de acordo com os recursos disponíveis na escola. Caso a escola não disponha de um projetor, podem ser feitas cópias ou um cartaz de cartolina com as fotos expostas. Para analisar as fotos, ainda em duplas, os alunos devem discutir as seguintes questões:

Quadro 4. Tarefa 2

a) Compare the pictures. What do you think about these women?	a) Compare as fotos. O que você acha sobre essas mulheres?
b) What do you think about the way they are pictured? What does it say about the character? What, in your opinion, is the most prominent characteristic expressed in the pictures?	b) O que você pensa sobre o modo como elas são representadas? O que isso diz sobre as personagens? O que, em sua opinião, é a característica mais notável expressada nas fotos?

Fonte: elaborado pelos autores

Essa tarefa, além de preparar os alunos para a leitura de um texto sobre a persona-

gem, também os instiga a pensar sobre as diferenças existentes entre as fotos em relação à sua representação, buscando assim estimular o pensamento crítico em relação à forma estereotipada como personagens femininas são representadas em videogames. O professor deve proporcionar um determinado espaço de tempo para que os alunos discutam as questões e, em seguida, iniciar uma discussão geral, elegendo algumas duplas para falar sobre o que discutiram. Nesse momento, o professor pode falar em inglês e em português, para que torne o ambiente confortável para os alunos fazerem o mesmo.

Ao finalizar a tarefa, o próximo momento da aula é a realização da leitura do texto. O professor deve solicitar aos alunos que façam a leitura, primeiramente, de forma individual e silenciosa ao realizar a tarefa:

Quadro 5. Tarefa 3

TIME TO READ	HORA DE LER
3) Now, read the texts below to check who these women are. While you read, compare the vocabulary between the texts in English and Portuguese and take notes. Mark the words that are similar in both languages and the ones that are different.	3) Agora, leia os textos abaixo para verificar quem são essas mulheres. Enquanto você lê, compare o vocabulário entre os textos em inglês e português e faça anotações. Marque as palavras que são parecidas em ambas as línguas, e naquelas que são diferentes.
Lara Croft From Wikipedia, the free encyclopedia This article is about the video game character. For the American model, see <i>Laura Croft</i>. Lara Croft is a fictional character and the main protagonist of the video game franchise <i>Tomb Raider</i>. She is presented as a highly intelligent and athletic English archaeologist who ventures into ancient tombs and hazardous ruins around the world. Created by a team at British developer Core Design that included Toby Gard, the character first appeared in the video game <i>Tomb Raider</i> in 1996. Core Design handled the initial development of the character and the series. Inspired by strong female icons, Gard designed Lara Croft to counter stereotypical female characters. The company modified the character for subsequent titles, which included graphical improvements and gameplay additions. American developer Crystal Dynamics took over the series after the 2003 sequel <i>Tomb Raider: The Angel of Darkness</i> was received poorly. The new developer rebooted the character along with the video game series. The company altered her physical proportions and gave her additional ways of interacting with game environments. Croft has been voiced by six actresses in the video game series: Shelley Blond (1996), Judith Gibbins (1997–98), Jonell Elliott (1999–2003), Keeley Hawes (2006–14), Camilla Luddington (2013–present), and Abigail Stanischmidt (2015). Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Lara_Croft	Lara Croft Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Lara Croft é uma personagem fictícia e a protagonista da série de videogios <i>Tomb Raider</i> da Square Enix (antes Eidos Interactive). Lara é apresentada como uma mulher bonita, inteligente e atlética, uma arqueóloga britânica que se aventura em antigas tumbas e ruínas perigosas ao redor do mundo à procura de artefatos valiosos. Criada por uma equipe do estúdio Core Design que incluía Toby Gard, Lara apareceu pela primeira vez em 1996 no jogo <i>Tomb Raider</i>. A produção inicial da personagem e da série era conduzida pela Core Design. Inspirada por Neneh Cherry e pela personagem de Basília desenhada Tank Girl, Gard desenhou Lara Croft para contrariar os estereótipos das personagens femininas. A companhia foi modificando a personagem nos títulos subsequentes, com melhorias gráficas e adições na jogabilidade. A produtora norte-americana Crystal Dynamics ficou responsável pela produção da série depois de <i>Tomb Raider: The Angel of Darkness</i> (2003) ter sido mal recebido pela crítica. A nova produtora deu um reinício à personagem e a série, alterou-lhe as proporções físicas e deu-lhe novas formas de interagir com os ambientes dos jogos. Seis atrizes já deram a sua voz a Croft nos videogios: Shelley Blond (1996), Judith Gibbins (1997–98), Jonell Elliott (1999–2003), Keeley Hawes (2006–14), Camilla Luddington (2013–presente) e Abigail Stanischmidt (2015). Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lara_Croft

Fonte: elaborado pelos autores

Em seguida, o professor deve solicitar que os alunos se organizem novamente em duplas e realizem a tarefa final deste bloco:

Quadro 6. Tarefa 3

a) After reading the texts, compare your notes with your classmate's and check new vocabulary you both found.	a) Depois da leitura dos textos, compare as suas anotações com as do seu colega e verifique o novo vocabulário que vocês encontraram.
---	---

Fonte: elaborado pelos autores

Essa tarefa tem o propósito de promover o trabalho com o vocabulário por

meio de interação com o texto e com o colega, e de garantir que o aluno leia o texto nas duas línguas. Para finalizar esta etapa, pode-se realizar uma conversa sobre as palavras encontradas, sistematizando exemplos no quadro, em inglês e português.

A próxima etapa da unidade consiste em uma tarefa de compreensão do texto. O professor deve, neste momento, estabelecer um determinado espaço de tempo para que os alunos se juntem novamente. É importante que ele enfatize que os alunos devem realizar a tarefa conjuntamente, respondendo as seguintes questões:

Quadro 7. Tarefa 4

UNDERSTANDING THE TEXTS	ENTENDENDO OS TEXTOS
4) With a classmate, answer the following questions about the texts: a) Who is the videogame character? b) What does she do? c) Who is the character's creator? d) What was his inspiration for creating the character? e) Considering the images and the texts, do you think the character is based on female stereotypes? Which ones? f) If you were the creator of Lara Croft, how would you portray her? What characteristics of the character would you highlight? Explain your choice.	4) Junto com um colega, responda as seguintes questões sobre o texto: a) Quem é a personagem de videogame? b) O que ela faz? c) Quem é o criador da personagem? d) Qual foi a sua inspiração para criar a personagem? e) Considerando as imagens e os textos, você acha que a personagem é baseada em estereótipos femininos? Quais? f) Se você fosse o criador de Lara Croft, de que forma você a retrataria? Que características da personagem você destacaria? Explique sua escolha.

Fonte: elaborado pelos autores

Ao finalizar esta tarefa, o professor deve relacioná-la com a próxima, cujo propósito é suscitar uma reflexão sobre o texto. Nesse momento, os alunos são convidados a se posicionar criticamente

sobre a temática da unidade partindo da tarefa de compreensão do texto. O professor deve pedir aos alunos que formem trios, se possível, e discutam as questões anotando as conclusões a que chegaram.

Quadro 8. Tarefa 5

DISCUSSING THE TEXT	DISCUTINDO O TEXTO
5) Considering what you read about the character and the answers from exercise 4, get together in trios and discuss the following topics: a) The text is about Lara Croft's design. By looking at both pictures, talk about her female representation in the game. Do you think there is a difference between the ways she is portrayed in the three pictures? Why? b) Talk about female characters representation and female stereotypes in games: how different is Lara from other female videogame characters? c) Do you think Lara's look is consistent with her identity? Explain your answer. After this, discuss your ideas with the whole group.	5) Considerando o que você leu sobre a personagem e as respostas do exercício 4, junte-se em trios e discuta os seguintes tópicos: a) O texto trata sobre o desenvolvimento de Lara Croft. Examinando as fotos, converse sobre sua representação feminina em jogos de videogame. Você acha que existe uma diferença no modo em que ela é retrata das três fotos? Por quê? b) Converse sobre a representação de personagens femininas e sobre estereótipos femininos nos games: o quão diferente Lara Croft é de outras personagens femininas nos videogames? c) Você acha que o visual de Lara é coerente com sua identidade? Explique sua resposta. Após isso, discuta suas ideias com a turma inteira.

Fonte: elaborado pelos autores

Durante o debate, sugere-se que o professor encoraje o uso de todo o repertório linguístico dos alunos. Vale ressaltar que, embora seja importante que se faça uso da língua alvo, o professor não deve apagar a primeira língua do aluno em seu processo de construção de sentido do texto e de apropriação de seu conteúdo.

A próxima etapa trata da tarefa de reflexão linguística. O tempo verbal de maior predominância no texto em inglês é o passado simples regular, utilizado para falar de eventos e fatos que aconteceram com a personagem no passado

e que estão finalizados. Com o objetivo de ampliar o repertório linguístico do aluno através da utilização de sua primeira língua para fazer sentido do texto, a translinguagem foi a estratégia considerada nesta tarefa, que teve como propósito sugerir comparações entre os tempos do passado em inglês e em português. Assim, o trabalho pedagógico foi organizado em quatro partes.

A primeira trata de oferecer ao aluno um primeiro contato com o tempo verbal, retomando parte do texto e conduzindo questionamentos para uma reflexão inicial:

Quadro 9. Tarefa 6

TIME TO UNDERSTAND THE LANGUAGE IN USE	HORA DE ENTENDER A LÍNGUA EM USO								
6) Take a look at this part of the text in English. Pay close attention to the verbs and how they work:	6) Observe esta parte do texto em inglês. Preste bem a atenção nos verbos e em como eles funcionam:								
Core Design handled the initial development of the character and the series. Inspired by strong female icons, Gard designed Lara Croft to counter stereotypical female characters. The company modified the character for subsequent titles, which included graphical improvements and gameplay additions. American developer <i>Crystal Dynamics</i> took over the series after the 2003 sequel <i>Tomb Raider: The Angel of Darkness</i> was received poorly. The new developer <i>rebooted</i> the character along with the video game series. The company altered her physical proportions and gave her additional ways of interacting with game environments. Croft has been voiced by six actresses in the video game series: <i>Shelley Blond</i> (1996), <i>Judith Gibbins</i> (1997–98), <i>Jonell Elliott</i> (1999–2003), <i>Keeley Hawes</i> (2006–14), <i>Camilla Luddington</i> (2013–present), and <i>Abigail Stahlschmidt</i> (2015). Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Lara_Croft									
Now, read the same part in the Portuguese version and answer: a) Is the paragraph written in the Present, Past or Future? b) How can you tell that? Check the verbs below taken from the texts to find the answer. Compare the verbs in English and in Portuguese.	Agora, leia a mesma parte na versão em Português e responda: a) O parágrafo está escrito no Presente, Passado ou Futuro? b) Como você percebe isso? Olhe para os verbos abaixo retirados do texto para encontrar a resposta. Compare os verbos em inglês e português.								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>VERBS IN ENGLISH</th><th>VERBS IN PORTUGUESE</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>DESIGNED</td><td>DESENHOU</td></tr> <tr> <td>MODIFIED</td><td>MODIFICOU</td></tr> <tr> <td>ALTERED</td><td>ALTEROU</td></tr> </tbody> </table>		VERBS IN ENGLISH	VERBS IN PORTUGUESE	DESIGNED	DESENHOU	MODIFIED	MODIFICOU	ALTERED	ALTEROU
VERBS IN ENGLISH	VERBS IN PORTUGUESE								
DESIGNED	DESENHOU								
MODIFIED	MODIFICOU								
ALTERED	ALTEROU								

Fonte: elaborado pelos autores

Essa tarefa pode ser realizada individualmente, em duplas ou em pequenos grupos. O importante é que o professor faça questionamentos aos alunos e analise junto deles os verbos em português e em inglês. Em seguida, a segunda parte

da tarefa consiste na compreensão do uso do tempo passado simples regular e na identificação da regra geral para formação de verbos no passado em inglês em comparação com o português:

Quadro 10. Tarefa 7

7) TALKING ABOUT FINISHED EVENTS: If you thought the paragraph was about past events, you were right. As you can see, in English, regular verbs in the Past Simple tense have the same termination, no matter the person. Unlike Portuguese, in which the end of the verbs varies according to the person, in English, we use the -ED at the end of most verbs to form the past.		7) FALANDO SOBRE EVENTOS PASSADOS: Se você pensou que o parágrafo estava falando sobre eventos passados, você estava certo. Como você pode ver, em inglês os verbos no tempo passado simples são conjugados com a mesma terminação, não importa a pessoa. Diferentemente do português, em que os verbos variam sua terminação conforme a pessoa em que o verbo é conjugado, em inglês, nós usamos o -ED no final da maioria dos verbos para formar o passado:	
INGLÊS		PORTUGUÊS	
DESIGN > DESIGNED	I designed Lara Croft. You designed Lara Croft. She designed Lara Croft. He designed Lara Croft. It designed Lara Croft. We designed Lara Croft. They designed Lara Croft.	DESENHAR > DESENHEI DESENHAR > DESENHASTE DESENHAR > DESENHOU DESENHAR > DESENHAMOS DESENHAR > DESENHASTES DESENHAR > DESENHARAM	Eu desenhei a Lara Croft. Tu desenhaste a Lara Croft. Ela desenhou a Lara Croft. Ele desenhcou a Lara Croft. Nós desenhamos a Lara Croft. Vós desenhastes a Lara Croft. Elas desenharam a Lara Croft. Eles desenharam a Lara Croft.
a) Can you tell the difference between verbs in the past in Portuguese and in English? Talk to your classmates to check the answers.		a) Você sabe dizer qual a diferença entre os verbos no passado em português e em inglês? Converse com os seus colegas para verificar suas respostas.	

Fonte: elaborado pelo autor

O professor pode esboçar no quadro os esquemas dos verbos em inglês e em português para que todos visualizem a comparação. A questão final pode ser

realizada brevemente diante de toda a turma para que em seguida inicie a terceira parte da tarefa de reflexão linguística.

8) HOW TO USE THE PAST IN ENGLISH: the Past Simple is used to express actions or events that happened once and will not happen again, that is, it is used to talk about finished actions or events in the past. Take a look at the example extracted from the text: Gard designed Lara Croft [...] The company modified the character for the subsequent titles [...] Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Lara_Croft When we read the first example, we understand that Gard designed Lara in the past. In the second sentence, we understand that the modifications on Lara were also done and finished in the past. a) Considering these examples, answer: why is the past simple being used in this text? If the text were written in the present, do you think it would have the same meaning? Why?	8) COMO USAR O PASSADO EM INGLÊS: o Passado Simples é usado para expressar eventos que ocorreram apenas uma vez e não vão acontecer novamente, isto é, para falar sobre ações ou eventos que já terminaram no passado. Dê uma olhada no exemplo extraído do texto: Gard designed Lara Croft [...] The company modified the character for the subsequent titles [...] Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Lara_Croft Quando lemos o primeiro exemplo, entendemos que Gard desenhou Lara no passado. Na segunda sentença, entendemos que as modificações na Lara também foram realizadas e finalizadas no passado. a) Considerando esses exemplos, responda: por que o passado simples está sendo utilizado neste texto? Se o texto fosse escrito no presente, você acha que ele teria o mesmo sentido? Por quê?
---	---

Fonte: elaborado pelos autores

Por meio dessa tarefa, os alunos são levados a questionar o motivo por que o texto é construído com verbos no passado. Essa parte pode ser realizada em pequenos grupos e, após, ser discutida com toda a turma.

Na sequência, o professor deve conduzir os alunos à última parte da tarefa de reflexão linguística, que, apesar de consistir em um exercício de preenchimento de lacunas, retoma o texto da UD em língua portuguesa para que o aluno identifique e produza, em língua inglesa,

o passado simples, lançando mão de seu repertório para ajustar o discurso a um interlocutor que compreenda o conteúdo em inglês. É importante ressaltar que as frases utilizadas nessa tarefa foram provenientes de um texto autêntico, ou seja, que não foi produzido exclusivamente como pretexto para ensinar o recurso linguístico trabalhado, de forma que o aluno tenha contato com o uso real do tempo verbal de forma contextualizada.

A próxima tarefa pode ser desempenhada individualmente ou em duplas:

Quadro 12. Tarefa 9

9) TIME TO PRACTICE! Read the text in Portuguese once again.	9) HORA DE PRATICAR Releia o texto em português.
Lara Croft Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Lara Croft é uma personagem fictícia e a protagonista da série de videogames <i>Tomb Raider</i> da Square Enix (antes Eidos Interactive). Lara é apresentada como uma mulher bonita, inteligente e atlética, uma arqueóloga britânica que se aventura em antigas tumbas e ruínas perigosas ao redor do mundo à procura de artefactos valiosos. Criada por uma equipa do estúdio Core Design que incluía Toby Gard, Lara apareceu pela primeira vez em 1996 no jogo <i>Tomb Raider</i>. A produção inicial da personagem e da série era conduzida pela Core Design. Inspirada por Neneh Cherry e pela personagem de banda desenhada Tank Girl, Gard desenhou Lara Croft para contrariar os estereótipos das personagens femininas. A companhia foi modificando a personagem nos títulos subsequentes, com melhorias gráficas e adições na jogabilidade. A produtora norte-americana Crystal Dynamics ficou responsável pela produção da série depois de <i>Tomb Raider: The Angel of Darkness</i> (2003) ter sido mal recebido pela crítica. A nova produtora deu um reinício à personagem e à série, alterou-lhe as proporções físicas e deu-lhe novas formas de interagir com os ambientes dos jogos. Seis atrizes já deram a sua voz a Croft nos videogames: Shelley Blond (1996), Judith Gibbins (1997–98), Jonell Elliott (1999–2003), Keeley Hawes (2006–14), Camilla Luddington (2013–presente) e Abigail Stahlschmidt (2015). Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lara_Croft	
Now, use the verbs in the box to complete the sentences in English with information from the text in Portuguese. Remember to use the past form of the verbs!	Agora, use os verbos no quadro para completar as frases em inglês com informações retiradas do texto em português. Lembre-se de usar o passado dos verbos!
MODIFY EXCLUDE HANDLE APPEAR REBOOT DESIGN "the character first _____ in the video game Tomb Raider in 1996." "Core Design _____ the initial development of the character and the series." "Gard _____ Lara Croft to counter stereotypical female characters." "The new developer _____ the character along with the movie series" "The company _____ the character for subsequent titles." "The new developer _____ the character along with the video game series"	

Fonte: elaborado pelos autores

Após a finalização do momento de reflexão linguística, a UD começa a se encaminhar para a produção final dos alunos. Portanto, o professor deve iniciar a tarefa de contato com o gênero que a turma irá produzir para que os alunos

analisem suas características e se familiarizem com o gênero. Esta tarefa deve ser realizada em duplas, e os alunos devem observar os textos e verificar as informações a seguir:

Quadro 13. Tarefa 10

STUDYING THE TEXT!	ESTUDANDO O TEXTO!
10) Now, it is time to study the mini biography genre! Read the texts again and take notes of the following characteristics: a) Character's main information, such as name, birthplace, personality, etc. b) Facts about the character, such as her job, her creator, etc. c) If the text is written in the 1st or the 3rd person. d) The verb tenses used and the one that is most used. e) The facts reported in the text: are they about the character? Are they about the character's creation? Describe the information you find in both languages Portuguese and English.	10) Agora, é hora de estudar o gênero minibiografia! Leia os textos novamente e tome notas das seguintes características: a) As informações mais importantes da personagem, como o nome, local de nascimento, personalidade, etc. b) Fatos sobre a personagem, como sua profissão, seu criador, etc. c) Se o texto está escrito na primeira ou na segunda pessoa. d) Os tempos verbais utilizados e aquele que é mais utilizado. e) Os fatos relatados no texto: eles são sobre a personagem? Eles são sobre a criação da personagem? Descreva as informações em português e inglês.

Fonte: elaborado pelos autores

O professor deve estabelecer um determinado espaço de tempo para que os alunos desempenhem a tarefa. Em seguida, a turma inteira pode discutir sobre suas conclusões. É importante que, neste momento, o professor sistematize as informações no quadro para que todos tenham acesso ao que foi discutido.

A última tarefa é a de produção, momento da UD em que os alunos mobilizarão os conhecimentos previamente construídos para escrever um texto do gênero minibiografia. O professor deve pedir que cada um construa seu texto individualmente, em língua inglesa.

Quadro 14. Tarefa 11

CREATING YOUR MINI BIOGRAPHY	CRIANDO SUA MINIBIOGRAFIA
11) After the discussions about Lara Croft and how female characters are represented in games, it is time for you to write a mini biography, in English, about one female character from video games that you like. If you don't play videogames, you can choose any other female character from other media. To produce your text, you are going to use the Past Simple to talk about past events of the chosen character.	11) Depois das discussões sobre Lara e sobre como personagens femininas são representadas nos games, é hora de você escrever uma minibiografia, em inglês, sobre alguma personagem feminina de videogames de que você goste. Se você não joga videogames, você pode escolher qualquer outra personagem feminina de outra mídia. Para produzir o seu texto, você vai usar o Passado Simples para escrever sobre os eventos passados da personagem que você escolher.

Fonte: elaborado pelos autores

É importante reforçar que o aluno deve recorrer a todos os aspectos que foram trabalhados e construídos durante a UD para a criação do texto. Como a tarefa pede que os alunos escolham uma personagem para construir sua minibiografia, eles precisarão de tempo para pesquisar as informações. Portanto, a tarefa pode ser realizada fora da sala de aula, com a utilização de computadores, caso a escola disponha de um laboratório de informática, ou de dicionários, mas sempre sob a supervisão do professor.

Ao final da tarefa, o professor deve recolher os textos para uma primeira avaliação, apontando os ajustes necessários e sugerindo alterações para melhor adequação ao gênero. Ao finalizar as reescritas, os alunos podem criar um painel, na escola, para publicar seus textos. Se houver a possibilidade de se utilizarem meios tecnológicos disponíveis, os alunos podem criar uma página em alguma rede social para a publicação de seus textos.

Considerações finais

O presente artigo apresentou uma UD, cuja temática versa sobre a representação de personagens femininas nos jogos eletrônicos, construída para uma turma do oitavo ano do ensino fundamental. Partindo-se da aprendizagem com base em tarefas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) e da translanguagem (GARCÍA, 2017), a UD foi elaborada

tendo por base a formulação de que o aluno pode utilizar todo o seu repertório linguístico para construir o conhecimento na língua que está aprendendo.

Conforme Schlatter (2009), a aula de língua adicional deve promover a reflexão e a autonomia do aluno na “busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais” que se fazem na língua que está sendo aprendida. Nesse sentido, relativo ao desenho de tarefas, a translanguagem, como estratégia pedagógica, auxilia os alunos a relacionarem o novo aprendizado à sua realidade de forma crítica, através da valorização e da ampliação do repertório linguístico que trazem consigo (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017).

Segundo levantamento conduzido pelo British Council (2014), apenas 5% da população brasileira se reconhece como falante de inglês. Considerando essa realidade, o ensino de línguas adicionais ainda se apresenta como um desafio para a maior parte da população brasileira (BRITISH COUNCIL, 2019). Dessa forma, o uso da translanguagem na aula de língua adicional tem o potencial de aproximar a nova língua do aluno, permitindo-lhe enxergar-se como pertencente ao grupo de falantes dessa língua e “reconhecer a língua estrangeira em um texto escrito ou oral e não virar as costas a esse texto” (SCHLATTER, 2009, p. 12).

Ademais, a teoria sociocultural e o *scaffolding* (VYGOTSKY, 1991; GIBBONS, 2015) desempenham um papel fundamental na construção de tarefas translingues. O processo de aproximar o aluno de uma língua adicional utilizando como recurso todo o seu repertório linguístico requer a construção de UD's, cujo embasamento se dê a partir da interação na aprendizagem. Nesse sentido, as tarefas, estruturadas por tais processos interativos, conduzem os alunos na construção conjunta de conhecimento.

Female representation in games": a didactic unit proposal for the English language lesson based on translanguaging

Abstract

this article presents a didactic unit (DU) designed for an English as an additional language class addressed to eighth graders in secondary school. Supported by task-based learning for additional language teaching, the DU's main theme is the representation of female characters in videogames and the mini-biography genre as the final production proposal. In this context, the discussion was anchored in the concept of linguistic repertoire and its relationship with translanguaging, as well as on the sociocultural theory and scaffolding in additional language teaching. The article describes the tasks and their application and seeks to demonstrate how working with translanguaging in additio-

nal language classes can be an important resource to bring the language learner closer to the new language.

Keywords: Translanguaging; Scaffolding; Didactic unit.

Notas

- ¹ Conforme Bakhtin (2010), os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (p. 262), o que significa que suas condições de existência dependem das práticas sociais que ocorrem através do uso a língua. Esses gêneros podem originar novos gêneros, se alterar ou se renovar à medida que a sociedade se modifica, e assim originar novas práticas sociais. Nessa perspectiva, a minibiografia, portanto, é vista como um gênero porque depende das condições em que é produzida e que a caracterizam como tal.

Referências

- ARAÚJO, G. P. C. *Fight like a girl: O protagonismo feminino nos jogos digitais. Revista Sistemas e Mídias Digitais (RSMD)*, vol. 3, n. 1, p. 1-16, 2018.
- ARAÚJO, G. P. C.; PEREIRA, G. C. Não se preocupem queridos, a cavalaria chegou: análise crítica do design das personagens de Overwatch. In: SBGames, 2017, Curitiba. *Anais Eletrônicos do XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*, Paraná: PUC-PR, 2017, p. 17-26.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BUSCH, B. *The Linguistic Repertoire Revisited*. *Applied Linguistics*, Oxford, vol. 33, n.5, p. 503-523, 2012.
- BRITISH COUNCIL. *Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira*. São Paulo: British Council Brasil, 2019.

- BRITISH COUNCIL. *Learning English in Brazil Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes*. São Paulo: British Council Brasil, 2014.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, Porto Alegre, p. 55-80, 2000.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom*. Philadelphia: Caslon, 2017.
- GIBBONS, P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning - Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann, 2015.
- GUMPERZ, J. J. Formal and informal standards in Hindi regional language area (with C. M. Naim). *International Journal of American Linguistics*, Vol. 3, n. 23, p. 92-118, 1960.
- GUMPERZ, J. J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, Vol. 66, n. 6, p. 137-53, 1964.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. E. Sociocultural Theory and Second Language Development. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Org.). *Theories in Second Language Acquisition: An introduction*. Nova Iorque: Routledge, p. 207-227, 2015.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E.; GARCÍA, P. N. Sociocultural theory and the language classroom. In: HALL, G. (Org.). *The Routledge Handbook of English Teaching*. Nova Iorque: Routledge, p. 295-309, 2016.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- VERVOTEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 29, n.6, p. 1024-1054, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

Aspectos da produção textual em planos de aula de língua inglesa do site *Revista Nova Escola*

Wanderleya Magna Alves*

José Cezinaldo Rocha Bessa**

Resumo

Nosso objetivo, neste trabalho, é identificar e analisar aspectos da produção de textos em propostas de planos de aula de língua inglesa do ensino fundamental disponibilizadas no site da Revista Nova Escola e discutir se e como esses aspectos podem contribuir para uma aprendizagem efetiva da produção textual como atividade de construção de sentidos. Como respaldo teórico, assumimos estudos que concebem a linguagem como instância política, dialógica e ideológica, bem como trabalhos que sustentam as potencialidades dos gêneros discursivos para o ensino. O *corpus* de análise se constitui de dois planos de aula de língua inglesa direcionados ao trabalho com o eixo escrita no ensino fundamental disponíveis no site da Revista Nova Escola. Nossa análise interpretativa do *corpus* recortado aponta que, embora os planos contemplem uma proposta de trabalho com textos, a atividade de orientação da produção textual ainda coloca muita ênfase na exploração do conteúdo temático, de determinadas características rígidas de tipologia textual e de aspectos gramaticais.

Palavras-chave: Planos de aula de língua inglesa; Aspectos da produção textual; Revista Nova Escola.

* Possui graduação em Letras/Língua Inglesa e respectivas literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2007), Mestrado em Ensino, na área de concentração em Educação Básica, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2019), Campus de Pau dos Ferros/RN. É doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, situada na linha de pesquisa: Discurso, Memória e Identidade. É membro do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar - GITED e do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET) e concentra interesse pelos estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística, Linguística Aplicada, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, dedicando-se especialmente a estudos informados pelas seguintes temáticas: gêneros do discurso, dialogismo e ideologia em perspectiva bakhtiniana, produção textual, leitura e escrita, ensino de língua inglesa e de língua materna. Atualmente, é Professora de Língua Inglesa na educação básica, lotada na Secretaria do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: wanderleyaalves@alu.uern.br

** Possui graduação em Letras/Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2005), mestrado em Estudos da Linguagem, na área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, com período de estágio de doutorado no exterior na Université de Paris VIII (bolsa PDSE/CAPEES). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus de Pau dos Ferros, onde atua nos cursos de graduação em Letras e na pós-graduação. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN), Mestrado Acadêmico, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN (PPGL), Mestrado Acadêmico e doutorado. Como função administrativa, desempenha, em sua segunda gestão, a função de coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino. É editor-chefe da revista *Diálogo das Letras* e membro do Conselho Editorial das Edições UERN. É líder do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar - GITED e membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET) e do Grupo Slovo/UNESP. Concentra interesse pelos estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa, dedicando-se especialmente a estudos informados pelas seguintes temáticas: gêneros do discurso, produção textual, leitura e escrita, ensino de língua materna, dialogismo, discurso citado, voz autoral, plágio, escrita e comunicação científica. E-mail: cezinaldobessauern@gmail.com

Introdução

Este estudo parte do entendimento de que é no terreno do trabalho com os sentidos que o ensino de língua inglesa precisa fincar suas bases. O referido entendimento está relacionado a uma perspectiva de língua/linguagem como fenômeno sociocultural e ideológico, que leva em conta a situação em que as diversas formas de enunciados são produzidas, e, conseqüentemente, aspectos como: por quem os enunciados são produzidos, que ideologias os subjazem, como são ditos, para quem são dirigidos.

A defesa desse projeto, para a área do ensino de línguas, se faz ecoar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assume a pedagogia dos multiletramentos como perspectiva teórica norteadora de suas orientações para essa área. Tal pedagogia, conseqüentemente, passa a embasar, por exemplo, projetos pedagógicos, projetos de ensino, planos de aula e elaboração de livros didáticos, que são construídos levando em conta habilidades e competências destacadas nesse documento normativo (CURRY; REIS; ZENARDI, 2018).

Considerando que o *site* da *Revista Nova Escola* constitui uma fonte de interesse de grande número¹ de internautas/leitores/interlocutores e que tem se notabilizado por oferecer conteúdos, cursos, formações e planos de aula que sirvam de consulta/consumo por profissionais

do ensino no Brasil, interessamo-nos por investigar um destes recursos didáticos, os planos de aula.

Nosso interesse pelos planos de aula, em particular, assume a compreensão de que, assim como ocorre com o livro didático, o uso desse tipo de material/conteúdo pode se refletir em milhares de práticas de ensino espalhadas pelo Brasil, o que indica, portanto, a necessidade de submetermos esse tipo de material com propósito educativo, disponível na internet, a um exame crítico e reflexivo. A necessidade desse empreendimento investigativo fica mais evidente quando consideramos o número de seguidores do referido *site* e o número de professores que, segundo a Associação Nova Escola, acessam os planos. De acordo com informações do *site* Nova Escola, endereço <https://novaescola.gupy.io/>, existe, atualmente, cerca de três milhões de visitantes únicos por mês e, no que tange aos planos, esses materiais pedagógicos têm chegado a mais de 64% do professorado brasileiro, durante cada mês.

Como profissionais do ensino de línguas e pesquisadores interessados na investigação sobre aspectos que dão conta da relação entre universo digital e educação (BESSA; BERNARDINO, 2016; ALVES; BESSA, 2018; BESSA, 2019; BESSA, 2020), propomo-nos a examinar planos de aula relacionados ao componente curricular língua inglesa disponíveis no *site* da *Revista Nova Escola* focalizando,

neste recorte, o trabalho com a produção de textos. Nesse sentido, o nosso objetivo é identificar e analisar aspectos da produção textual contemplados em propostas de planos de aula de língua inglesa do nono ano do ensino fundamental e discutir se e como esses aspectos podem contribuir para uma aprendizagem efetiva de produção textual como atividade de construção de sentidos.

É, portanto, com a intenção de contribuir com o debate crítico em torno do trabalho com a produção de textos no ensino de línguas, em particular, de língua inglesa, principalmente, tendo em vista este contexto de novas diretrizes para o ensino no Brasil, assim como do incremento das tecnologias digitais e dos múltiplos letramentos no processo de ensino e de aprendizagem, como defendem pesquisadores como Azari (2019), Dantas e Lima (2019) e Ribeiro (2020), que encontramos motivação para o desenvolvimento deste estudo.

O ensino de produção textual em língua inglesa sob bases teóricas enunciativo-discursivas

As transformações nos modos contemporâneos de se comunicar, bem como as diferentes perspectivas teóricas discursivas têm trazido para o campo do ensino de línguas variadas reflexões

sobre o ensino do texto e da atividade de produção textual. (ZACHARIAS, 2016; GONÇALVES; TORRES, 2017). Nesse sentido, as capacidades e as habilidades requeridas das pessoas num mundo de textos constituídos de múltiplas semioses e complexos em sua organização e funcionamento têm colocado muitos desafios aos profissionais do ensino de línguas.

A escola, nessa perspectiva, parece andar muito lentamente. De acordo com Coscarelli (2016), mudanças são percebidas, no que se refere à adoção de uma perspectiva discursiva da linguagem. No entanto, tais mudanças ainda são tímidas, principalmente, no âmbito das práticas que exploram os gêneros característicos de ambientes digitais. Essa crítica mais pontual da autora chama mais atenção quando consideramos que o direcionamento discursivo dado ao ensino de línguas, inclusive na BNCC, apoiado na teoria dos multiletramentos e em postulados teóricos enunciativos, defende que os gêneros discursivos digitais e não digitais sejam tomados como objetos do ensino de línguas.

No que se refere ao ensino da produção textual, especificamente, o documento atenta para a importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros discursivos. Cita, inclusive, aspectos que devem ser considerados no processo de produção (interlocutores, suporte no qual sairá veiculado, objetivos do texto), demonstrando o caráter discursivo no

qual o documento assume se embasar. Ao atentar para a natureza processual e colaborativa da atividade de produzir, a BNCC (BRASIL, 2017) também a conceitua como prática social que pode favorecer a autonomia comunicativa do aluno.

A BNCC se ampara no que aborda-gens de base enunciativo-discursivas já vêm discutindo há algumas décadas: o trabalho com o texto em sala de aula não deve mais servir à memorização, à reprodução de textos, ou ser usado como pretexto para o ensino de gramática e vocabulário (SANTOS; COSTA, 2019; PAIVA, 2012). O entendimento construído é que esse tipo de atividade não é suficiente para atender a complexidade da demanda discursiva que o uso da linguagem engendra. A ênfase é na produção e na compreensão dos sentidos, porque o objetivo, nessa perspectiva, concentra-se na autonomia dos sujeitos alunos (ZÖZZOLI, 2006; BRASIL, 2017).

Nesse contexto, o aluno deixa de ser concebido como um sujeito passivo, mas como um sujeito de resposta, com direito a voz; não de qualquer eco de voz, não de uma voz reproduzida apenas nos moldes do inglês comunicativo das décadas de 70 e 80, conforme criticam Cox e Peterson (2001), mas de uma voz construída nos diálogos que se dão nos mais diversos enunciados que constituem nossas experiências cotidianas, culturais e ideológicas como sujeitos de linguagem (SZUNDY, 2014).

Compreensões como as reportadas acima são atualmente compartilhadas por pesquisadores que têm como foco os textos como unidade de ensino, a maioria deles baseados na teoria de gêneros de Bakhtin (BEZERRA, 2017), mas pertencentes a bases teóricas distintas, como é o caso de estudiosos que se utilizam do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (MACHADO, 2005; BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2007; CAMPOS; CRISTOVÃO, 2007; CRISTOVÃO et al, 2010; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017), a didática de gêneros do Grupo de Genebra (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, 2004), bem como a teoria dos multiletramentos (*The New London Group*), que vem sendo constantemente associada aos usos e análises dos gêneros discursivos, aqui no Brasil, por Rojo e pesquisadores que tomam essa estudiosa como referência (ROJO, 2012; BARBOSA; ROJO, 2015) dentre outros.

O direcionamento epistemológico dessas abordagens está em formar os alunos para agirem como cidadãos e cidadãs críticos e reflexivos diante das ações discursivas que constituem a sociedade onde eles e elas vivem (SHERER; MOTTA-ROTH, 2015). Com relação a essa visão, Ribas (2018, p. 1790) permite-nos pensar que esse agir, na escola, deve ser pautado em questionamentos de verdades, deve provocar mudanças, “apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a

realidade”. Assim, a compreensão ou produção de sentidos não pode ser uma atividade neutra, de significados dicionarizados. É preciso que se considere a constituição dos sujeitos, os seus espaços de constituição de subjetividades (MENDONÇA, 2019; ROCHA, 2009; PAIVA, 2012; CRISTOVÃO, 2010), e que sejam dadas oportunidades de convivência com leituras diversas e com atividades de produção textual que possam favorecer subsídios linguístico-discursivos capazes de agregar qualidade a essa aprendizagem (BESSA, 2019).

Metodologia

Nosso trabalho se situa na perspectiva de investigações em ciências humanas como concebidas por Bakhtin (2003), assumindo o pressuposto de que o “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395) constitui o objeto de estudo de nossas pesquisas. Nessa perspectiva, corroboramos a posição de Amorim (2016, p. 21), para quem o texto é um “objeto que fala”. Tal entendimento confere à pesquisa em ciências humanas uma dimensão interpretativa, mas não subjetiva (AMORIM, 2016), uma vez que a vontade de dizer de um sujeito é singular, individual, entretanto, tecida pelas vozes de outros sujeitos.

Com base na compreensão expressa no parágrafo anterior, o estudo desenvolvido assume uma abordagem qua-

litativa, já que, em nosso exercício de pesquisa, pautamo-nos pelo cotejo de textos (BAKHTIN, 2016), que implica encontros entre consciências que dialogam, interpretam e atribuem sentidos (FARACO, 2009). Além disso, o estudo se caracteriza como uma pesquisa documental, uma vez que trabalhamos com dois planos de aula de língua inglesa do nono ano do ensino fundamental.

Os planos de aula², *corpus* de nossa análise, encontram-se disponíveis no *site* da Revista Nova Escola. Eles foram construídos por professores selecionados pela Associação Revista Nova Escola, cuja mantenedora principal é a Fundação Lemann (FL)³, uma das instituições que Macedo (2014) relata ter participação ativa nos debates sobre a BNCC.

Para os propósitos deste trabalho, selecionamos, para ilustrar nossa análise, dois planos de uma série de quinze que propõem a produção de dois gêneros discursivos diferentes: o primeiro se refere ao décimo plano da sequência, cuja proposta consiste na produção de um artigo de opinião; o segundo corresponde ao décimo quinto plano, que propõe a produção de uma fotorreportagem. O primeiro plano é nomeado, neste trabalho, como P10. Já o segundo é referenciado como P15.

Esses planos se encontram encaixados em um eixo temático, denominado de Eixo Escrita, e dentro de determinada unidade, neste caso, a unidade

sete, na qual consta uma sequência de quinze planos. De acordo com a proposta da revista, todos esses planos são elaborados com base na BNCC, e, mais precisamente, baseados nas habilidades que a Base direciona para cada disciplina, encontrando-se constituídos das seguintes seções: “1. Sobre este plano”; “2. *Objective*”; “3. *Context*”; “4. *Input*”; “5. *Output*” e “6. *Feedback*”. Os planos ainda fornecem materiais extras, textos, atividades e chave de respostas.

Cumpre destacar ainda que os planos categorizados no eixo e unidade referidos tem como propósito a produção e compreensão de textos publicitários. O *site* tem alocado os planos, desde 2018, período em que vínhamos coletando materiais para a nossa dissertação de mestrado, porém não consta, na plataforma de acesso, nenhuma data de postagem.

Assumindo nosso exercício analítico, com base em pressupostos de abordagens enunciativo-discursivas da linguagem, esclarecemos que consideramos o enunciado em seu todo concreto, apesar de nos deter especialmente em algumas partes que podem nos ajudar a responder melhor os propósitos de nossa pesquisa. Nesse sentido, tudo que constitui nossos planos de aula importa; não somente os conteúdos que os constituem, uma vez que quem os fez, com que objetivos, como fez, para quem, baseados em que, entre outros questionamentos, podem nos ajudar a compreender de forma mais

profunda certas escolhas teórico-metodológicas.

Aspectos envolvidos na construção da produção textual em planos de aula de LI da Revista Nova Escola

Esta análise parte da premissa de que as práticas sociais de linguagem se dão por meio de enunciados concretos que constituem sempre atos responsivos, historicamente situados e ideologicamente localizados (BAKHTIN, 2016). A defesa, que ora expomos, coaduna-se com pressupostos dos estudos da linguagem que levam em conta, além dos aspectos linguísticos, os aspectos discursivos (ROCHA, 2009). É nessa perspectiva que pretendemos analisar propostas de produção textual do componente língua inglesa presentes em planos de aula do *site* da Revista Nova Escola. Concentramo-nos especificamente em identificar e analisar aspectos da produção textual contemplados em propostas de planos de aula de língua inglesa do nono ano do ensino fundamental e discutir se e como esses aspectos podem contribuir para uma aprendizagem efetiva de produção textual como atividade de construção de sentidos.

Os planos de aula do *site* Nova Escola pertencentes ao *Eixo Escrita* da unidade

sete foram planejados com vistas a uma progressão da atividade de produção textual, (começando do simples para o mais complexo), posto que a sistematização da proposta considera a realização de uma escrita fragmentada de determinados gêneros. Esse tipo de metodologia assemelha-se ao “princípio da aprendizagem aditiva” explicitado por Pasquier e Dolz (1996).

De acordo com os autores, essa abordagem compreende que a aprendizagem acontece do simples para o complexo, isto é, “considera-se que o todo é o resultado de uma soma de partes simples e que a transferência de um tipo de atividade a outra dá-se de maneira natural”. No caso do ensino de línguas, Pasquier e Dolz (1996, p. 5) acreditam ser “um duplo erro”, uma vez que, para os autores:

[...] a atividade global e complexa, que determina os instrumentos específicos que o aluno, induzido pelo ensino do professor, deve construir para chegar a resolver os

problemas colocados por esta atividade. Não se trata, pois, de “compor” um texto a partir de elementos simples conhecidos, mas de “produzir” um texto como resposta a uma situação de comunicação complexa, recorrendo a múltiplos instrumentos e estratégias. (PASQUIER E DOLZ, 1996, p. 5).

Nossa leitura analítica permite perceber que a atividade de produção textual que, segundo a BNCC, deve ser concebida como “prática social”, e, assim, oportunizar ao aluno “agir com protagonismo” (BRASIL, 2017, p. 242), adquire, nos planos que analisamos, uma sistemática que obedece a exercícios da estrutura textual e aspectos linguístico-gramaticais, somando-se a alguns questionamentos relacionados às temáticas que as propostas sugerem.

Passemos, então, para o exame do primeiro dos dois planos recortados. Para nos ajudar nesse exame, apresentamos, em um quadro a seguir, as principais seções do plano:

Quadro 1 – Plano de aula 10

PROPOSTA – P10	HABILIDADES DA BNCC	INPUT	OUTPUT
Estratégias de escrita - construção da persuasão	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.	Construir texto argumentativo a partir de elementos discursivos e persuasivos, com vistas à elaboração de artigo de opinião.	O <i>output</i> esperado objetiva que os alunos em dupla consigam “agir com protagonismo” diante da produção de um artigo de opinião.

Fonte: elaborado pelos autores

O referido plano visa à construção de argumentos para a elaboração de um artigo de opinião. Para dar conta desse objetivo, o plano está baseado na

habilidade 10 da BNCC (2017, p. 263), do nono ano do Ensino Fundamental, que tem como objetivo “propor potenciais argumentos para expor e defender ponto

de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica”. O objetivo da proposta do P10, nessa mesma direção, tem como atividade “escrever a estrutura de um ensaio argumentativo baseado em argumentos persuasivos”. Como visto, a habilidade base do plano busca focalizar elementos que tentam instrumentalizar o aluno para a tarefa de escrever, ao passo que a proposta de produção se torna uma espécie de avaliação do que foi apreendido em fases anteriores.

Em seu momento de *contextualização* e de *input*, este plano, assim como os demais da *Revista Nova Escola*, utiliza-se de uma temática, que é explorada por meio de alguns gêneros discursivos. Geralmente, dois textos servem como problematização para se constituírem tema das atividades de “produção textual”. No caso dessa proposta, os textos são um vídeo da empresa alemã SAP (*System Applications Products*), que consiste de depoimentos de alunos e *trainees* sobre a atuação educacional desta empresa na promoção da formação de jovens para o mercado de trabalho, em países do continente africano, e um artigo de opinião de uma revista voltada para o público adolescente, que aborda questões relacionadas à pretensão juvenil quanto ao futuro.

A temática que envolve a proposta, na fase de *contextualização*, é abordada

por meio de uma *worksheet* que procura explorar recursos imagéticos sobre o conteúdo que será apresentado no vídeo. Em contrapartida, na sequência, há questionamentos referentes a essa contextualização que nos parecem destoar da temática, uma vez que são indagações que exigem apenas relacionar questões de localização geográfica de países africanos:

Pergunte-lhes se o mapa do continente africano lhes é familiar e se eles saberiam localizar os países nomeados. Pergunte-lhes também se eles saberiam nomear e localizar algum outro país que não seja mencionado no slide [...] Pergunte-lhes: Este mapa é familiar para você? Você pode mostrar onde esses países estão localizados? Você é capaz de nomear e mostrar onde outros países africanos estão localizados?

Esta ocorrência nos remete a uma análise feita por Marcuschi (2008) acerca da natureza de atividades de compreensão em livros didáticos, em que, dentre alguns problemas levantados, estão os exercícios de compreensão que se desvirtuam da temática central e se direcionam por caminhos que “nada tem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado” (MARCUSCHI, 2008, p. 267). O autor, nesse sentido, critica também certos tipos de questionamentos de ordem superficial e de identificação, que não permitem a expansão ou construção de sentidos.

Entendemos, ainda assim, que há uma certa preocupação com o aspecto do *conteúdo temático*, como pudemos constatar, inclusive, em outros planos da sequência dos quinze planos existentes na unidade. Para termos uma ideia, o plano 1 (P1⁴), por exemplo, busca discutir sobre os sonhos de adolescentes em relação ao futuro, ao mundo do trabalho e à vida pessoal. Para isso, nesse Plano 1, atividades como mapas conceituais, vídeos e *worksheets* procuram explorar o tema a fim de que os alunos construam subsídios argumentativos para a atividade de produção.

Assim, após a exploração da *worksheet*, ainda na fase de contextualização, o P10 sugere apresentar o vídeo que trata da temática da aula: *The future of employment*. Entretanto, ao tentarmos assisti-lo, descobrimos que este não se encontra disponível ao público, cabendo, pois, ao professor selecionar um outro material ou mesmo recorrer a materiais do P1, uma vez que os planos orientam a adaptação das aulas neles propostas, a depender das diferentes realidades educacionais.

Na sequência, na fase de *input*, o plano apresenta um modelo de artigo de opinião para que o aluno tenha referência para começar a escrever o seu. Para isso, alguns questionamentos se remetem ao meio de circulação, aos autores e, novamente, ao conteúdo temático. “Onde esse artigo foi publicado?” “Qual é a principal característica desta publicação?” “Sobre o que, provavelmente, é este artigo?” O plano externa que em relação à essas perguntas, respectivamente, “é esperado que os alunos refiram à *Teen Ink Magazine*, e digam que os artigos são escritos por adolescentes [...]. É esperado que os alunos façam alusão a questões relacionadas à vida adulta, como casamento, filhos, trabalho, faculdade/universidade, etc”.

Figura 1 – Estrutura de um texto dissertativo

TEEN INK
By Teens, For Teens

WHEN I GROW UP
April 24, 2009

By Sara Dickinson, Wyckoff, New Jersey

Introduction

- Establish a relationship between the title and the first paragraph in order to capture your reader's attention.
- Orientate the reader
- Identify the purpose
- Outline scope
- State thesis

Body

- Topic sentences
- Supporting details ("for" & "against")
- Supporting details ("against")
- Concluding sentences

Conclusion

- Restate thesis
- Summarise arguments

Fonte: Figura recortada do Plano de aula 10 - (Eixo escrita) da Revista Nova Escola

Segue-se a este arcabouço, orientações sobre como e o que se deve ser explorado, segundo o P10:

A partir desse momento, e ao primeiro clique, o título do artigo é destacado, seguido de uma “dica” sobre o título do artigo;

> No segundo clique, os elementos de organização do primeiro parágrafo surgem com os respectivos exemplos;

> No terceiro clique, os elementos de organização do parágrafo seguinte são apresentados, desta vez enfatizando conectores e orações condicionais. De qualquer forma, é recomendado que seja apontado aos alunos como os elementos discursivos estão presentes no parágrafo, procurando estabelecer relações através da utilização dos conectores: Look at these marks that we can see in this paragraph (however, even though, but) These are ways of connecting ideas. What kind of ideas do they connect?⁶ [...] Na sequência, os elementos discursivos que marcam as

orações condicionais são apresentadas. Assim, as relações contextuais do uso do zero conditional⁶ e do second conditional⁷ são evidenciadas. [...].

>Para explorar o uso das orações condicionais, ao quarto clique as palavras-chave que fazem referência às orações condicionais são highlighted e as relações contextuais podem, então, ser estabelecidas: These marked words state events that are related to the context. How do they relate? É esperado que os alunos estabeleçam relações com o tempo verbal, ou sejam conduzidos a isso. Respostas esperadas podem ser algo como WHEN refers to time and the verb THINK is in the present, ou algo como the word IF is followed by the modal WOULD in relation to MAKE and DO in the sentences...

Vemos aí que, apesar de enfatizar, em certo momento, a necessidade de apontar para o aluno a presença de elementos discursivos, as perguntas são direciona-

das à função gramatical que os conectores e as orações condicionais exercem no texto modelo. O *input*, então, segue um percurso de perguntas que exigem, de acordo com as respostas esperadas, no trecho acima, certos tipos de identificação e função gramatical de palavras relacionadas ao conteúdo gramatical que pôde ser explorado no artigo-modelo.

Nesse sentido, pudemos perceber que a análise de aspectos gramaticais e da *estrutura formal* de parágrafos argumentativos constituem fortemente essa proposta, sendo o texto um meio para que essa tarefa se realize. Aqui, há, portanto, uma prática que muitos estudiosos têm criticado há muito: o uso do texto como pretexto para o exercício gramatical (PAIVA, 2012).

Adiante, nas conclusões, temos uma atitude diferente diante da análise do parágrafo e da orientação que se propõe, como podemos verificar no trecho explicitado:

> Ao quinto clique, os balões que apresentam os aspectos estruturais da conclusão do texto surgem. Os alunos podem ser convidados a ler o parágrafo silenciosamente. [...]. A partir da leitura, será possível concluir que a tese e os argumentos da escritora são retomados. É importante que os alunos sejam advertidos quanto a isso. *So, this is the point where the article is wrapped-up; the thesis is restated and the arguments are summarized. How do we do it?* Neste momento, os alunos são convidados a elaborar suas respostas, referindo-se ao parágrafo final e propondo suas respostas, que poderão ser algo como *the writer wants to be happy*, ou *the writer talks to her reader (s)*, ou *the writer makes recommendations*, etc.

Em relação à parte que compõe o texto-modelo, essa orientação segue com um questionamento que reflete sobre a percepção de como essa fase do artigo se constrói quanto ao tratamento de ideias e argumentos. Em nosso modo de ver, esse tipo de direcionamento pode ajudar o aluno a perceber características das fases do texto escolhido, e assim, também, passar a refletir nas suas futuras produções.

Após a análise do artigo-modelo, o P10, em sua fase de *output*, orienta a escrita do artigo focalizando questões que dizem respeito à circulação (Revista *Teen Ink*), ao endereçamento (leitores da revista), ao objetivo (o para quem escrever), além de preocupações como o tempo da escrita, tão caro para sua qualidade, uma vez que a produção textual não acontece de uma vez só, mas depende de um processo (ZOZZOLI, 2012).

Este momento da aula está configurado para ser trabalhado em duplas, com o apoio desta *worksheet*. A atividade em duplas é prevista como início da escritura do artigo de opinião, e poderá ser concluída individualmente, como tema de casa. Esta prática de produção escrita considera dois aspectos fundamentais: a natureza processual e colaborativa, além do objetivo do texto, sua circulação social e seus possíveis leitores, permitindo aos alunos agir com protagonismo. (PLANO DE AULA 10)

Somando-se às demais especificidades citadas e envolvidas na produção de um texto, o P10 encaminha a atividade de escrita do artigo para ser realizada de modo colaborativo. Contudo, propõe que

a parceria entre os alunos seja restrita ao início da produção em sala de aula. Diante dessa proposta de atividade e da falta de justificativa para a não continuidade do trabalho em dupla, a natureza colaborativa destacada pelo Plano 10 parece não considerar a potência do processo de colaboração (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; SOARES, 2008) de maneira plenamente satisfatória.

Assumindo ancorar-se na BNCC e ressaltando aspectos que ela leva em conta em suas orientações, o Plano projeta, em sua fase de *output* que o aluno aja com protagonismo diante da escrita do artigo de opinião. É perceptível, dessa maneira, que ele considera alguns aspectos importantes para a efetivação desse protagonismo: oferece *input* e contextualização do tema tratado; concebe o texto como prática social, quando vislumbra sua circulação, interlocutores e objetivo de escrita; e ainda procura destacar aspectos linguístico-discursivos da estrutura textual.

É questionável, entretanto, algumas escolhas metodológicas e concepções nas quais o P10 se sustenta: questionamentos desvirtuados da temática proposta para exploração e a utilização do texto como pretexto para o ensino de certos grupos gramaticais. Diante dessas escolhas, o plano em análise deixa de evidenciar a importância de se refletir

criticamente sobre as formas de dizer (GERALDI, 2017), tanto nas atividades de compreensão textual, na fase de contextualização, quanto nos momentos de análise da estrutura, na fase do *input*.

Uma vez focalizado o plano 10, concentramos nossa atenção, nesse momento, na análise do plano 15. O referido plano declara tomar como base as habilidades 12 e 16 do componente Língua Inglesa na BNCC (2017, p. 263):

(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão online, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.; (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação, e/ou probabilidade.

Seu objetivo, nesse sentido, apresenta como objeto de escrita um gênero discursivo verbo-visual, uma fotorreportagem⁸. Assim, o plano baseado na habilidade 12 da BNCC intenta, de acordo com tradução⁹ nossa: “escrever fotorreportagens sobre nossas obrigações e necessidades como cidadãos para criar uma sociedade pacífica”, conforme vemos sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Plano de aula 15

PROPOSTA – P15	HABILIDADES DA BNCC	INPUT	OUTPUT
Práticas de escrita	EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i>, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico. (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should</i>, <i>must</i>, <i>have to</i>, <i>may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação, e probabilidade.	Apresentar o tema da paz que servirá de base para a atividade de escrita proposta no <i>output</i>; Assistir ao vídeo sobre a paz no mundo para preparar a discussão que servirá de base para a atividade de escrita proposta no <i>output</i>; Praticar as formas de <i>must</i> e <i>have to</i> que servirão de base para a atividade de escrita proposta no <i>output</i>, focada em ações que promovam uma sociedade pacífica.	Elaborar fotorreportagens sobre como as pessoas deveriam agir para promover a paz no mundo usando <i>must/mustn't</i> e <i>have to</i>.

Fonte: Elaboração própria dos autores

Em sua fase de **contexto**, o P15 visa problematizar a temática *Paz* apresentando, primeiramente, um texto imagético em que se visualiza uma pomba e algumas palavras de sentido oposto ao símbolo. Para contextualizar o tema proposto, alguns questionamentos são apresentados: “existe algum problema com essa imagem?”; as palavras se referem a coisas positivas ou negativas? “Há um pássaro lá. Você consegue identificá-lo?” “Como você o chama?” “Por que eles (a imagem e as palavras de sentido oposto) não podem ficar juntos?” “Em sua opinião, o que pode contribuir para um mundo não pacífico?”

Nas fases de **input**, o plano dá continuidade as reflexões sobre o conteúdo temático. Nele, esta fase do **input** está dividida em três ocasiões: na primeira parte, o Plano trabalha com um texto verbo-visual que se refere à imagem captada de um vídeo cujo título, traduzido

por nós, indaga: “Por que não existe paz no mundo?” (*Why isn't there Peace in the World?*)? A partir da imagem, que vem acompanhada de uma frase: “Todos queremos paz” (*We all want peace*), inicia-se alguns questionamentos: “O que é paz para você?” (*What is peace for you?*); “Você acha que todo o mundo quer paz?” (*Do you think the whole world wants peace?*), “Ou apenas alguns países? Por quê/ Por que não?” (*Or just some countries? Why/ why not?*), “Por que você acha que os produtores fizeram um vídeo com esta pergunta?” (*Why do you think the producers made a video with this question?*), “Você concorda com eles?” (*Do you agree with them?*). Ademais, o plano orienta o professor a construir um mapa mental a partir das respostas dos estudantes.

As perguntas anteriores aludem ao conhecimento prévio dos estudantes e servem como uma preparação para a

apresentação do vídeo. Este mostra diferentes formas de conflitos no mundo, bem como o agir conjunto e a meditação coletiva como forma de mudar a realidade, ou de olhar para esta realidade, para o próprio sofrimento e o das outras pessoas, de forma solidária. Assim, como em todos os textos, perguntas também são reportadas a seu respeito. A partir de uma imagem capturada, com os dizeres “Nosso mundo ainda está longe de ser pacífico” (*“Yet our world is far from peaceful”*), a temática continua a ser explorada: “Você concorda com a captura da imagem?” (*Do you agree with the caption in the image?*) Por quê/Por que não? (*Why / Why not?*); “Você consegue pensar em algumas razões para a existência de conflitos no mundo?” (*Can you think of some reasons for conflicts in the world?*).

Os questionamentos referidos no parágrafo anterior norteiam a discussão trazida pelo vídeo, e, conseqüentemente, ajudam a embasar a atividade de produção de texto, uma vez que oferece ao aluno a oportunidade de refletir sobre o conteúdo temático do vídeo, e, possivelmente, pensar sobre sua própria produção. Essas possibilidades nos remetem às reflexões de Antunes (2003), que aponta uma inevitável interdependência entre leitura e produção de textos. Ainda que se refira a esta interdependência no âmbito da escrita científica, a posição de Bessa (2019) nos suscita a compreensão de que o repertório amplo e diversificado

de leitura pode ajudar o aluno da educação básica a produzir textos com mais qualidade.

Além desses questionamentos, o plano sugere uma *worksheet* que visa a trabalhar com a compreensão sobre o vídeo. A atividade constitui-se de dois momentos: o primeiro momento requer do aluno a identificação de palavras que surgiram na projeção de parte do vídeo; já no segundo momento é apresentada uma sequência de cinco sentenças acerca do conteúdo temático do vídeo, em que o aluno precisa marcar apenas verdadeiro ou falso e corrigir o que ele considerar falso. Essa atividade, cumpre, em sua primeira parte, com o que o plano sugere a respeito do trabalho com o vocabulário do vídeo: *“Read all the words and see if you don’t understand any of them.* (Caso haja dúvidas de vocabulário, escreva a palavra no quadro e peça a atenção de todos antes de explicá-la”. Quanto à segunda parte, resume-se, também, à identificação de algumas opiniões apresentadas no vídeo.

Nessa perspectiva, a *worksheet* não dá a possibilidade de expansão da discussão. A atividade de compreensão, nesse sentido, não mobiliza o aluno a uma compreensão ativa responsiva, aquela que, segundo Zozzoli (2012, p. 259), “implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido”.

Em sua terceira fase, o *input* deste P15 se concentra na habilidade 16 do

componente Língua Inglesa, do nono ano, que visa: “(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação, e probabilidade”. (BNCC, 2017, p. 263). O plano, então, se utiliza de uma *worksheet* que tem como foco o exercício descontextualizado dos verbos modais *must* e *have to*. A atividade requer apenas que esses modais sejam encaixados em períodos frasais que denotem necessidade e obrigação, respectivamente, sem qualquer menção à temática em questão. O exercício é proposto com a finalidade de, segundo o plano, “praticar as formas de *must* e *have to* que servirão de base para a atividade de escrita proposta no *output*.”

Percebemos, mediante análise das duas primeiras fases de *input* que, assim como o P10, o P15 se preocupa com a discussão substancial da temática. Contudo, ao partir para a terceira fase, vemos que a habilidade 16 é posta em prática de forma desarticulada com a construção dos enunciados, como se costuma ressaltar em diversas pesquisas no contexto do ensino de Língua inglesa (ROTTAVA, 2004; FORTES, 2014; PONTARA; CRISTÓVÃO, 2017).

A fase de *output*, por sua vez, sugere como propósito: “elaborar fotorreportagens sobre como as pessoas deveriam agir para promover a paz no mundo, usando “*must/mustn’t* e *have to*”, e espera que isso seja possível “a partir

do conhecimento prévio do aluno e das discussões em aula.” Nesta fase, o plano ainda investe no conteúdo temático, oferecendo subsídio para a materialização discursiva da temática como, por exemplo, a reflexão por meio de fotografias encontradas no *blog* do projeto fotográfico “*Humans of New York*” (<http://www.humansofnewyork.com> e <http://www.humansofnewyork.com/tagged/iraq>). Dessa maneira, no que tange ao conteúdo temático e aos materiais de suporte disponibilizados pelo plano, o seu propósito de “construir texto argumentativo a partir de elementos discursivos e persuasivos, com vistas à elaboração de artigo de opinião” tem possibilidade de ser alcançado.

Entretanto, apesar de sugerir a escrita de um gênero específico (a fotorreportagem), sua preocupação, em alguns momentos, parece ser a de saber se as formas dos verbos modais estão sendo utilizadas de acordo com a regra, conforme orientação dada: “Monitore o trabalho dos alunos, certificando-se de que estejam usando *must* e *have to* corretamente, bem como ajudando-os com dúvidas sobre vocabulário e pronúncia”; “Não esqueça de que você precisa usar ‘*must*’ ou ‘*mustn’t*’ e ‘*have to*’ porque nós estamos falando sobre nossas necessidades e obrigações.” (*Don’t forget you need to use ‘must’ or ‘mustn’t’ and ‘have to’ because we’re talking about our needs and obligations.*). É evidente

a importância que o P15 dá ao uso dos conteúdos gramaticais nessa proposta de produção, na medida em que, além dessa orientação e do *input* específico sobre verbos modais, a proposta expressa em seu propósito a obrigatoriedade do uso dos verbos estudados.

Percebemos, assim, que o propósito de usar os verbos se sobrepõe, em certa medida, ao objetivo que o plano expõe: “refletir sobre as obrigações e necessidades de cada cidadão que possibilitam uma sociedade mais pacífica.” Vemos, com isso, que a proposta engessa o modo de dizer, o estilo do produtor, ao orientá-lo a usar apenas aqueles verbos modais para designar necessidades e obrigações dos cidadãos na busca por um mundo pacífico. Com efeito, esse limite imposto pela orientação se assemelha bastante ao que muitos estudiosos da área do ensino de línguas já observam há algum tempo: o uso do texto a favor do exercício gramatical (MENDONÇA, 2007; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017).

Nesse sentido, considerando os insumos disponibilizados com vistas a se pensar na temática para problematizá-la, o investimento no aspecto conteúdo temático é o destaque positivo deste Plano, seguido de informações sobre o gênero proposto para a produção. Por outro lado, além do foco gramatical no trabalho de produção e diferentemente do plano anterior, a produção proposta pelo P15 fica restrita à sala de aula.

Um gênero que tem como característica narrar histórias, por meio de fotografias, combinando modos semióticos (AGOSTINETI, 2010) é orientado, na fase de output, à escrita de frases para serem corrigidas pelo professor e afixadas em murais: “à medida que os grupos forem terminando de escrever as frases, corrija as produções para que os alunos preparem as frases para expô-las pela escola”. Diante desse direcionamento, podemos observar que aspectos como *estilo, interlocutores, circulação social* do gênero não ganham o destaque que toda proposta de produção, que se assume discursiva, deveria abranger (SZUNDY, 2014).

Conclusão

O propósito da discussão deste trabalho insere-se dentro da perspectiva de contribuir com as reflexões e pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da produção textual em língua inglesa, considerando um contexto de disseminação de recursos educativos em plataformas digitais. Nesse sentido, tivemos como objetivos identificar e analisar aspectos da produção textual contemplados em propostas de planos de aula de língua inglesa do nono ano do ensino fundamental da *Revista Nova Escola* e discutir se e como esses aspectos podem contribuir para uma aprendizagem efetiva de produção textual como atividade de construção de sentidos.

Para darmos conta desses objetivos, elegemos como *corpus* de pesquisa planos de aula de língua inglesa do nono ano do ensino fundamental disponibilizados no site da *Revista Nova Escola*. Nosso olhar interpretativo sobre o *Eixo Escrita* dos dois planos tomados para exame teve como respaldo teórico estudos que concebem a linguagem como instância política, dialógica e ideológica, assim como trabalhos que defendem as potencialidades dos gêneros discursivos para desenvolver habilidades necessárias para o uso efetivo da língua em estudo.

Nossas análises revelam que as atividades de produção propostas nos planos examinados intentam um trabalho com base na leitura e na produção de gêneros discursivos. Todavia, apesar de os dois planos se destacarem positivamente quanto à discussão das temáticas, outros aspectos merecem um tratamento mais cuidadoso. No P-10, por exemplo, a orientação da atividade de produção textual, em sua fase de *input*, se concentra exclusivamente no ensino de determinadas características rígidas da tipologia dissertativa (a tripartição: introdução, desenvolvimento e conclusão) com foco em conectores, em detrimento do destaque para as diferenças nos modos de dizer, nos estilos, por exemplo.

Percebemos, além disso, que a proposta do P10 procura se situar num contexto autêntico de interlocução, concebendo a produção textual como

processo e direcionada a um objetivo. Por conseguinte, o P10 toma a produção como resposta a outros destinatários e com vistas a uma circulação social, aspectos que dão à proposta um caráter interativo, interlocutivo. De modo diferente, o P15 restringe sua proposta de produção a uma atividade típica e meramente escolar, uma vez que seu objetivo não ultrapassa o limite das paredes da escola. Ademais, esse plano concentra bastante empenho no conteúdo gramatical indicado para o uso na atividade de produção da fotorreportagem, motivo pelo qual nos faz perceber um certo pretexto para utilização da produção textual com vistas a se exercitar alguns verbos modais.

Diante desses resultados, percebemos que o valor sócio-histórico e político dos dizeres (ALVES; BESSA, 2018) necessita ainda de um pouco mais de atenção em propostas que têm como base o compromisso com uma formação cidadã, crítica e reflexiva. (RIBAS, 2018; DONATO; RAJAGOPALAN, 2017; ROCHA; MACIEL, 2015). Entretanto, reconhecendo já alguns avanços, reforçamos a necessidade de se pensar a atividade de produção textual como atividade interativa, que deve prescindir de uma atitude responsiva diante dos dizeres que se pretende (SZUNDY, 2014). Assim, levar em conta as condições de produção, os estilos dos autores e dos textos, interlocutores, conteúdo temático, estrutura composicional,

circulação social, entre outros aspectos, são de fundamental importância para uma atividade de caráter complexo como a construção de sentidos dos enunciados.

Podemos observar, portanto, que, apesar de assumirem estar embasados num documento normativo que se orienta por pressupostos teórico-metodológicos de ensino de produção textual concebido como uma prática de construção de sentidos, as propostas dos planos analisadas ainda corroboram, no mais das vezes, práticas há muito tempo criticadas por estudiosos da linguagem, considerando que a ênfase recai, sobretudo, no texto como pretexto para exploração de aspectos temáticos e/ou de natureza gramatical.

Compreendemos, assim, que planos de aula como os analisados aqui, para serem utilizados em sala de aula, dentro da perspectiva teórico-metodológica que declaram assumir, supõem professores com capacidade de análise crítica, no sentido de poderem enxergar neles suas potencialidades e limitações e de adequá-los a cada realidade de sala de aula. O uso de tais planos, portanto, sem qualquer ação do professor numa perspectiva de incorporação de outros aspectos de natureza enunciativo-discursiva que caracterizam o funcionamento da linguagem como fenômeno sociocultural e ideológico resulta numa atividade com pouco potencial de desenvolver uma formação sociodiscursiva do aluno.

Aspects of textual production in English language lesson plans from the *Revista Nova Escola* website

Abstract

our objective, in this work, is to identify and analyze aspects of text production in proposals of English language lesson plans for elementary education made available on the website of *Revista Nova Escola*. It also consists in discussing whether and how these aspects can contribute to an effective learning of textual production as a meaning activity. As theoretical support, we assume studies that conceive language as a political, dialogical and ideological instance, as well as some pieces of research that support the potential of discourse genres for teaching. The corpus of analysis contains two English language lesson plans aimed at working with the written axis in elementary education. Our interpretative analysis of the cut corpus evidence that, although the plans include a proposal for working with texts, with attention to the development of the thematic content, textual production is still limited to the exploration of certain rigid characteristics of textual typology and to grammatical aspects.

Keywords: English language lesson plans; Aspects of textual production; *Revista Nova Escola*.

Notas

- ¹ Cerca de três milhões de visitantes por mês e vinte mil assinantes das revistas digital e impressa. Disponível em: <https://novaescola.org.br/parcerias-institucional>.
- ³ P10 - <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2455/estrategias-de-escrita-construcao-da-persuasao>; P15 - <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2870/praticas-de-escrita>.
- ⁴ É importante considerar que essas duas instituições têm desempenhado uma influência no contexto educacional brasileiro. A FL, por exemplo, esteve à frente de discussões sobre o texto da BNCC, e a Nova Escola atua como formadora e propagadora de conteúdos educacionais para professores, há mais de trinta anos, conforme sinaliza o próprio site: <https://doacao.novaescola.org.br/>.
- ⁵ <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/1833/argumentos-persuasivos-para-um-texto-publicitario>
- ⁶ “Observe nos marcadores que podemos ver neste parágrafo (contudo, apesar de, porém/mas) estes são caminhos para conectar ideias. Que tipo de ideias eles conectam?”
- ⁷ “zero condicional”
- ⁸ “segunda condicional”.
- ⁹ “A fotorreportagem é um gênero jornalístico sem definições sedimentadas. Ela nasce na Alemanha na década de 1920 e se expande pelo mundo com a ascensão do regime nazista, em 1933. Seu local de publicação eram as revistas ilustradas, onde texto escrito e imagem se complementavam” (AGOSTINETI, 2010).
- ¹⁰ *To write photo stories about our obligations and needs as citizens to create a peaceful Society.*

Referências

AGOSTINETI, K. Fotorreportagem: a apropriação imagética da narrativa jornalística. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 23, 2010, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, 2010, p. 1-14.

ALVES, W. M.; BESSA, J. C. R. Orientações para escrita da redação do Enem em vídeos do Youtube. *Hipertextus Revista Digital*, v. 19, p. 1-23, 2018.

AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontros & interações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, M.A.F.; FIGUEIREDO, F. J.Q. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. *Revista Desempenho*, n. 24, v.1, 2015.

AZZARI, E. F. EFL collaborative writing: text production and online resources. *Diálogo da Letras*, v. 8, n. 1, p. 52-65, 5 abr. 2019.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. [1895-1975]. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEATO-CANATO, A. P. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Cartas para penpal: descrição do contexto de produção e da infra-estrutura global de textos produzidos por estudantes brasileiros, norte-americanos e eslovacos. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina, UEL, 2007, p. 121-132.

BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. S. Equívocos em torno da escrita: o caso das dicas de produção de textos em vídeos do YouTube. *Domínios de Linguagem*, v. 11, p. 174, 2016.

BESSA, J. C. R. O lugar da leitura em orientações sobre produção de textos científicos: uma análise de sites e blogs educativos. In: GRAZIOLI, F. T.; SILVA, F. V. da (org.). *Leituras sobre a leitura: ponderações transversais*

nos estudos da linguagem. Campinas, SP, Pontes Editores, 2019. p. 101-121.

BESSA, J. C. R. An analysis of guidelines on revision and rewriting of scientific texts in the digital universe. *Educação e pesquisa*, v. 46, p. 1-17, 2020.

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, MEC, 2017.

BRITISH COUNCIL. *Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC: componente língua inglesa*. Nov./2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-lugar-do-ingles-na-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 28 dez., 2018.

CAMPOS, A. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero entrevista oral: subsídio para o ensino de língua inglesa. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina, UEL, 2007. p. 139-172.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. [et al.]. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun. 2010.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Editora, 2018.

DANTAS, S. G. M.; LIMA, S. DE C. A escrita colaborativa no Google Docs: uma proposta de ensino do gênero textual factual recount no ensino técnico de nível médio integrado.

Diálogo da Letras, v. 8, n. 3, p. 157-176, 20 dez. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DONATO, M. S. R.; RAJAGOPALAN, K. A aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. *Revista Magistro*, v. 1, n. 15, p. 175-190, 2017.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Parábola Editorial, 2009.

FORTES, L. A representação do inglês/língua estrangeira como “matéria escolar” e alguns de seus efeitos nas práticas pedagógicas. *Diálogo das Letras*, v. 3, n. 1, p. 27–49, 2014.

GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista realizada por Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. *Diálogo das Letras*, v. 6, n. 1, p. 490-496, jan./jun. 2017.

GONÇALVES, M.; TORRES, M. C. Agir verbal, representações e responsabilidade enunciativa em sítios web institucionais. *D.E.L.T.A.*, v. 33, n. 2, p. 519-541, 2017.

HACKMAN, H. W. Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, v. 38, p. 103-109, 2005.

LIBERALI, F. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2. sem. 2009.

LIBERALI, F. C. Entrevista com Fernanda Coelho Liberali. Entrevista concedida às professoras Inés Kayon de Miller e Isabel

Cristina Rangel Bezerra. *Soletras*, n. 35, p. 16-27, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, v. 12, n. 3, p.1530–1555, out./dez. 2014.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. *Diálogo das Letras*, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr. 2019.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. R. S.; CAVALCANTI, M. C. B. (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p. 73-88.

PAIVA, V. L. M. de O. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo, Edições SM, 2012.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, 2: 31-41. Madrid: Infância y aprendizaje. Tradução de R. H. R. Rojo. Circulação restrita, 1996

PONTARA, C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. *D.E.L.T.A.*, v. 33, n. 3, p. 873-909, 2017.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 3, p. 1785-1824, 2018.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia

dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 247-274, 2009.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: *Multiletramentos na escola*. Rojo. R.; MOURA, E. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROTTAVA, L. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (org.). *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. p. 111-138.

SANTOS, K. M., COSTA, C. J. S. A. Tecnologias digitais e ensino de inglês: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo. *Observatório*, v. 5, n. 6, p. 547-577, 2019.

SCHERER, A. S.; MOTTA-ROTH, D. Contribuições da análise crítica de gênero para a promoção de letramentos em inglês como língua adicional. In: TOLDO, C.; STURM, L. (org.). *Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP, Pontes, 2015, p.79-106.

SOARES, D. A. A revisão colaborativa e a produção textual em língua inglesa: o ponto de vista do aprendiz. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 36, jun. 2008.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de línguas à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, n. 1, p. 13-32, 2014.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 105-143.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, Jan./Jun. 2012.

Experts e sua opinião sobre a Comunidade Surda: análise crítica de discursos de solidariedade em tempos de acessibilidade¹

Juliana Barbosa Alves*

Cleide Emília Faye Pedrosa**

Resumo

Neste artigo, estudamos a comunidade surda, grupo vulnerável que sofre com a desigualdade social enquanto minoria linguística pelo olhar de profissionais que lidam com essa comunidade. Para tanto, nos fundamentamos na Análise Crítica do Discurso, cujo foco principal é analisar os discursos de problematizações sociais que atingem os vulneráveis. Isso posto, o objetivo é analisar os discursos de profissionais que trabalham com a comunidade surda contidos em comentários, no *Facebook*, sobre o tema da redação do Enem 2017. O diálogo teórico envolve os Estudos Surdos e a Análise Crítica do Discurso. Para atender às análises linguísticas, utilizamos as categorias da Gramática Sistêmico-Funcional, e, por se tratar de uma pesquisa de cunho social, empregamos a metodologia qualitativo-interpretativa. Como resultado, os discursos dos profissionais engajados com a causa surda nos levou a reflexões discursivas e sociais sobre a visão solidária que se deve ter dessa causa.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Comunidade Surda; Desigualdade.

Introdução

A comunidade surda, como minoria linguística, vem sofrendo, há séculos, com a desigualdade social, marginalizada nas relações de poder pela comunidade majoritária, a ouvinte. Com o estigma de pessoas deficientes, enfrentando práticas de normatização, como o discurso hegemônico do oralismo³, o povo surdo lutou para ser reconhecido por sua diferença linguística, na medida em que o surdo “não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes” (SÁ, 2002, p. 49). Diante desse

* Graduada em Letras Libras na Universidade Federal de Sergipe, Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: julialves01@hotmail.com

** Pós-doutoranda pela Universidade Federal de Sergipe – Brasil/Universidade de Lisboa – Portugal (2019-2020), Docente do Departamento de Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) na Universidade Federal de Sergipe. E-mail: cleideemiliafayepedrosa@gmail.com

cenário, buscamos aporte teórico na Análise Crítica do Discurso (ACD), pois, como assevera Jäger (2017, p. 128), a ACD “pode não apenas alertar contra usos eufemísticos e sensacionalistas da língua” e também “não apenas exercer uma crítica linguística, mas também uma crítica da sociedade”. E, acima desses aspectos teóricos, ela pode, “em face das normas dominantes de democracia e justiça”, em seus resultados analíticos, “exigir uma tomada de posição, mesmo se isto for desconfortável e inadequado à paisagem ‘política’” (JÄGER, 2017, p. 128).

Como a ACD se pronuncia com objetivo centralizado na denúncia de problemas sociais (FAIRCLOUGH, 2008; PEDROSA, 2008; RESENDE, 2017), então o objetivo deste artigo se coaduna com essa teoria/esse método, pois, com base na visão crítica das práticas sociais, nos propomos a analisar os discursos de profissionais que trabalham com a comunidade surda contidos em comentários no *Facebook* sobre o tema da redação do Enem 2017, a saber, “Desafios para a Formação do surdo no Brasil”. Para tanto, cotejaremos tais comentários com a base teórica em pauta, na intenção de contribuir para a visão que se tem ou deveria ter da aprendizagem cidadã de grupos vulneráveis (PEDROSA, 2016), já que consideramos que a ACD mantém o foco dos seus estudos pelo viés dos grupos dominados, visando à igualdade social (LIRA; ALVES, 2018).

Para sustentação analítica, dialogamos com os Estudos Surdos, bem como com aspectos da história, da cultura e da identidade surdas (GESSER, 2012; QUADROS, 1997; SÁ, 2002). E, como a ACD é textualmente orientada, utilizamos, para atender às análises linguísticas, as categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (ALMEIDA, 2010; VIAN JR., 2010).

Seguimos o caminho da metodologia qualitativo-interpretativista (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), tendo em vista que as pesquisas em ACD baseiam-se nessa metodologia. O *corpus* é formado a partir de comentários de profissionais, que lidam com a comunidade surda, acerca do tema da redação do Enem 2017 sobre a educação de surdos, em postagem no *Facebook*.

O presente texto terá o seguinte desenho: inicialmente, por esta introdução; em seguida, evidenciaremos o aporte teórico, a Análise Crítica do Discurso. Na sequência, abriremos o tópico de análise e de reflexão embasados na ACD e nos Estudos Surdos; por fim, apresentaremos alguns posicionamentos conclusivos.

Análise Crítica do Discurso: por uma leitura crítica de questões sociais de minorias

A Análise Crítica do Discurso se iniciou como corrente linguística na década de 1990, dando um novo direcionamento

aos estudos da linguagem, ao considerar o contexto do qual a prática linguageira emerge. Dessa forma, a ACD tem forte compromisso com o estudo das relações entre linguagem e poder nas práticas sociais (PEDROSA, 2008).

Essa perspectiva linguístico-social tem seu foco voltado para a linguagem, mais precisamente para o discurso, considerando-se o discurso como uso da linguagem (FAIRCLOUGH, 2008). Logo, a ACD busca, como objetivo principal, em suas análises, evidenciar problemas sociais de grupos vulneráveis que se encontram em relações de poder contidas nas práticas sociais para, com tal posicionamento teórico e político, desvelar tais opressões, pois, como nas palavras de Pereira (2017, p. 199-200), fazendo uma leitura de Iris Young, “todas as vítimas de opressão são, de algum modo, inibidas de desenvolver ou exercer as suas competências e de expressarem as suas necessidades, pensamentos e sentimentos. Com efeito, “[...] procurar a justiça, a igualdade e a democracia consiste em um ideal inescapável para a ciência crítica” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 79), mais especificamente para os analistas críticos do discurso.

Jäger (2017, p. 128) argumenta que “o pré-requisito teórico mais importante da ADC⁴ nos parece ser, contudo, o fato de ela insistir que ninguém detém o monopólio da verdade”, em outras palavras, “que ninguém pode com isso requerer a

legitimidade de seu poder e, assim, que ninguém está certo para sempre”. Com esse posicionamento se define, assim, “a condição básica para que acordos sensatos possam ser fechados e, além disso, para reconhecer que o poder não é apenas o poder de alguns poderosos”.

Como se pode identificar, a ACD passa a ser um veículo de problematização, uma vez que coloca em discussão tanto o “reducionismo positivista” quanto “qualquer fundamentalismo”. Dessa forma, via ACD, o campo da linguística se aparelha para confrontar problemas sociais (JÄGER, 2017).

Com esse posicionamento, cabe-nos, como linguistas, refletir sobre nossa capacidade de agir e resistir frente às relações de poder e de opressão vivenciadas por grupos vulneráveis, no caso em estudo, a comunidade surda, a fim de que visualizemos e vivenciemos uma sociedade não em que todos tenham direitos iguais, mas em que todos tenham direitos igualitários. Como explica Kymlicka (1996, p. 44, tradução nossa), “equidade, no processo de tomada de decisão, implica, entre outras coisas, ouvir e levar em consideração os interesses e as perspectivas da minoria”⁵.

Desse modo, tratar de direitos de grupos minoritários, ou vulneráveis, entre outros, tem a ver com tratar de seus direitos culturais. Consideramos, no caso, que esses direitos estão ligados aos direitos políticos, logo ligados à cidadania (TOU-

RAINE, 2005). Dentre muitos temas questionados por minorias, não se pode negar que estão os direitos linguísticos e os direitos do currículo educativo. Nesses casos, encontrar respostas que sejam moralmente defensáveis e também politicamente viáveis tem se constituído um forte desafio que as democracias atuais têm enfrentado, conforme argumenta o filósofo político Kymlicka (1996).

O filósofo enumera algumas das práticas de que os governos, ao longo da história, fizeram uso no que concerne às minorias culturais, sendo algumas dessas práticas nem sempre por ações meritórias (KYMLICKA, 1996). Exemplo disso é que algumas minorias foram eliminadas fisicamente e outras foram expulsas, não se eximindo, ainda, os casos de assimilação de forma coercitiva. Para a comunidade surda, registramos o caso de assimilação a partir das medidas do Congresso de Milão (1880), em que os surdos foram obrigados a serem ouvintes, ou seja, foi imposta a oralização (ROCHELLE, 1880). Ainda em tantos outros casos, as minorias foram tratadas como estrangeiros em sua própria terra, sendo privadas de seus direitos políticos.

Por outro lado, reconhecem-se as diversas iniciativas de proteger as minorias culturais e, desse modo, conseguir “regular conflitos potenciais entre culturas majoritárias e minoritárias”(KYMLICKA, 1996, p. 4, tradução nossa)⁶. Assim, com alguns passos sociais, os direitos das mi-

norias têm recuperado ou alcançado algumas posições nas relações internacionais. A seguir, apontamos duas medidas: 1- A Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (CSCE)⁷ – “adotou em 1991 uma Declaração sobre os Direitos das Minorias Nacionais e posteriormente estabeleceu um Alto Comissariado para as Minorias Nacionais em 1993 (KYMLICKA, 1996, p. 7)⁸; 2- Debate das Nações Unidas acerca de dois textos: direitos das pessoas pertencentes às minorias étnicas, religiosas, nacionais e linguísticas, e um rascunho sobre uma Declaração Universal dos Direitos dos indígenas (KYMLICKA, 1996). Ainda, neste mesmo caminho, indicamos outras cartas e declarações: 1966 - Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; 1992 - Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias; 1992 - Declaração da Organização das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas; 2005 - Comentário do Grupo de Trabalho sobre Minorias à Declaração da Organização das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas; 2005 - Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais; 2007 - Fórum sobre Assuntos das Minorias pelo Conselho de Direitos Humanos (Resolução 6/15).⁹

Reconhecidamente, muitos países só aceitam as diferenças culturais consoante posicionamentos legais ou constitucionais, pois alguns deles se situam para além dos direitos comuns de cidadania, é o que Iris Young (apud KYMLICKA, 1996) denomina de “cidadania diferenciada”. Como assinala Kymlicka (1996, p. 28, tradução nossa)¹⁰:

No entanto alguns direitos das minorias não criam desigualdades, mas sim as eliminam. Alguns grupos são prejudicados injustamente no mercado cultural, portanto, seu reconhecimento e apoio político remedia esse dano.

Se especificarmos a questão cultural para o povo surdo, saberemos o quanto os surdos têm sido não só excluídos, mas têm sofrido a força da estigmatização. No dizer de Sá (2002, p. 355, grifo do autor),

[...] seu universo cultural, suas estratégias de sobrevivência, seus valores e as características de seu comportamento têm sido preteridos, desvalorizados. Suas formas de agir, de pensar, de comunicar, de sentir, de dizer, têm sido negadas ao longo da história. Impôs-se a eles um modelo que jamais poderiam alcançar: *o padrão de ter que ser o que não são*. As expectativas absurdas, as escassas opções e os enormes limites impostos levaram a maioria deles a uma crise de identidade, a uma desvalorização pessoal e ao menosprezo pelo seu saber e pela sua cultura – manifestos mais intensamente na vida de tantos surdos que tentam esconder sua surdez.

Nesse sentido, a autora – com a qual concordamos – entende a cultura surda como sendo um campo de lutas em que se encontram inseridos díspares

grupos sociais em torno do significado do que vem a ser a surdez e também os surdos nesta sociedade globalizada, acrescentando ainda o entendimento de identidade como “a fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 2008, p. 22). Logo, podemos afirmar que as identidades do povo surdo “não se constroem no vazio, formam-se no encontro com os pares e a partir do conforto com novos ambientes discursivos” (SÁ, 2002, p. 101), sendo os ambientes discursivos aquilo que queremos abordar neste estudo.

Metodologia: o caminho qualitativo-interpretativista da ACD

Classificamos a pesquisa como qualitativo-interpretativista (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017) por se tratar de um estudo de cunho social. O viés qualitativo permite expressar “o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 30), enquanto o caráter interpretativista nos coloca em sintonia com o significado das ações sociais em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Como o ambiente discursivo dos discursos analisados é o *Facebook*, destacamos, em consonância com Teixeira, relido por Souza (2016), que o *Facebook*

tem uma missão, qual seja, a de ser uma espécie de mapa de acordo com o qual as pessoas podem se mover no emaranhado dessa rede e fazer descobertas a partir desses encontros virtuais com outros atores sociais que lhes são próximos ou que lhes são recomendados. Em face disso, entendemos que o *Facebook* tem o poder de socializar várias pessoas, fato que nos levou a escolher essa mídia social como lócus para realizar a coleta do *corpus*.

O *corpus* corresponde a postagens de usuários que opinaram sobre o tema da redação do Enem 2017 (“Desafios para a Formação do surdo no Brasil”). Coletamos vinte e três postagens referentes a posicionamentos de surdos, familiares, candidatos ao Enem em que se concordava e/ou discordava da temática, entre outros. Dentre as postagens, selecionamos duas de profissionais que trabalham com surdos para serem analisadas.

O Enem, Exame Nacional do Ensino Médio, é realizado pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, desde 1998. Essa prova é a forma de ingresso no ensino superior e nos programas de financiamento estudantil do governo. Após dois anos de início dessa forma de avaliação, começaram a ser aplicados alguns recursos de acessibilidade. Porém, apenas em 2017 o INEP lançou o recurso de acessibilidade “Videoprova em Libras”¹¹ para surdos e deficientes auditivos. Daí ser coerente, em 2017, a

exploração do tema da redação sobre a formação do surdo, dando visibilidade a essa causa. Atualmente, os recursos de acessibilidade para pessoas com surdez ou deficiência auditiva são tradutor intérprete de libras, videoprova em Libras, leitura labial e tempo adicional.

Para a análise discursiva e social dos textos, utilizaremos a ACD e os Estudos Surdos, já para a análise linguística faremos uso da Gramática Sistemico-Funcional. Esta leva em consideração o contexto social em que se usa a linguagem, sendo, por isso, fundamental para as análises textualmente orientadas da ACD.

Três metafunções compõem a GSF: ideacional, interpessoal e textual. A ideacional nos orienta a identificar que visão do mundo é assumida pelo autor do texto; a interpessoal demonstra que relações interacionais constroem o texto, e a textual diz respeito à estrutura do texto, como ele foi construído.

Como recorte analítico, selecionamos a metafunção interpessoal, que “desvela os papéis e as relações que os interlocutores constroem no ato das trocas interativas” (BERNARDINO, 2015, p. 566). Em seu Sistema da Avaliatividade, a metafunção interpessoal organiza em categorias os recursos léxico-gramaticais empregados nas avaliações (VIAN JR., 2010).

Os diferentes recursos utilizados para avaliação da linguagem permitem ao autor atribuir valor à sua experiência social. Como defende Oliveira (2014, p. 248),

[...] muito mais do que servir como recurso de expressão de opinião, [a avaliação] é um instrumento de construção e negociação de valores socialmente compartilhados”.

O Sistema de Avaliatividade é subdividido em subsistemas, a saber: Atitude, Gradação e Engajamento. Dentre estes, o subsistema de Atitude atende ao objetivo da análise. Compondo as categorias de tal subsistema, encontramos: Afeto, na qual o sujeito expressa emoção na sua avaliação, expondo sentimentos; Julgamento, em que o sujeito julga o caráter e a atitude das pessoas; e Apreciação, na qual o sujeito atribui valores às coisas, de forma positiva ou negativa (VIAN JR., 2010).

Estudos Surdos: Análise crítica da visão de profissionais acerca da comunidade surda

Reforçamos que a Análise Crítica do Discurso tem seu objetivo centrado em estudar problemas sociais (PEDROSA, 2008; RESENDE, 2017), por isso entendemos o valor desse campo teórico e analítico para o enfrentamento das questões relacionadas ao sujeito surdo, como minoria linguística, em busca de seus direitos como cidadão, além da preocupação de profissionais que estão inseridos nesse contexto. E adicionamos, em consonância com Gonçalves-Segundo (2018) e Melo (2018), que a ACD não só estuda os

problemas sociais, mas também denuncia relações de poder e de opressão, engajando-se em conscientizar aqueles que se encontram em situações de opressão, visando a seus empoderamentos.

O povo surdo, como minoria linguística, tem uma experiência comum de vida, e isso se manifesta em sua cultura, incluindo crenças, atitudes, histórias, normas, valores, tradições literárias, arte, e, não resta dúvida, sua identidade se fortalece quando eles, os surdos, se relacionam com seus pares (SÁ, 2002). Diante disso, fazemos um questionamento para reflexão: como lidar com um aluno que, devido a relações de opressão, não é empoderado quanto à sua língua, à sua identidade e à sua cultura? Podemos verificar, na sequência discursiva a seguir, a visão de um profissional (intérprete) que vivenciou essa experiência:

SD1¹²: “Olá, hoje foi um dia marcante para os surdos, para a Libras e para mim também como profissional da área. Exatamente ao meio dia recebi dezenas de mensagens no meu instagram de pessoas que me acompanham avisando que a redação do enem deste ano falava sobre “os desafios da formação educacional de surdos no Brasil”. Fiquei surpreso e ao mesmo tempo feliz (Só espero que não saiam muitas pérolas do enem nessa redação rsrs). Eu fiquei feliz porque enfrentei de perto muitos desafios na minha época de intérprete e por consequência tenho muitas ideias e realidades para falar. E só pra constar esse tema não tem nada de difícil, a única coisa que ele é, é não ser visto”.

O sujeito se instaura discursivamente, sendo solidário com a causa surda e destacando a importância do tema da redação do Enem para os surdos e para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como também para ele enquanto membro atuante da comunidade surda. Aclarando, assinalamos que podem ser considerados como membros da comunidade surda surdos, familiares, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes (STROBEL, 2007, 2009), ou seja, todos os membros que desenvolvem uma relação de “caráter de relações solidárias”, pois os membros dessa comunidade se estimam entre si. E solidariedade, para Honneth (2009, p. 209), é compreendida, “numa primeira aproximação, [como] uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida”. Nesse contexto, concordamos com Young (2006, p. 158-159) quando trata do seu conceito de interesse:

[...] defino “interesse” como aquilo que afeta ou é importante para os horizontes de vida dos indivíduos ou para as metas das organizações. Um agente individual ou coletivo tem interesse naquilo que é necessário ou desejável para que sejam alcançados os fins que ele almeja. Isso inclui tanto os recursos materiais quanto a habilitação para exercer capacidades, por exemplo, de expressão cultural, de influência política, de interferência nas decisões econômicas.

Assim, a comunidade surda envolve todas as pessoas que se identificam com o povo surdo, bem como trabalham

com ele e o defendem, incluindo eles mesmos. Relacionado a esse conceito, entende-se como povo surdo os sujeitos que constroem sua visão de mundo e suas experiências através da percepção visual e pertencem a um grupo de sujeitos que compartilham a mesma história, as tradições, os costumes e a cultura (STROBEL, 2009).

No fragmento “fiquei *surpreso* e ao mesmo tempo feliz” (grifo nosso), notamos que ele se sente feliz por ver a comunidade surda ser reconhecida, por ter vivenciado muitas lutas e muitos desafios enquanto intérprete. A lexia destacada traz uma carga emocional (subsistema Afeto) diante do acontecimento.

Desde 1992 a Feneis, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, em um encontro nacional de intérpretes, lançou o Código de Ética que rege a função, porém apenas com a Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), a qual reconhece a Libras como língua do povo surdo, o profissional intérprete passou para um outro nível na história da comunidade surda (QUADROS, 2004; SANDER, 2009).

No entanto, somente em 2010 a profissão de intérprete de Libras foi regulamentada, através da Lei nº 12.319, de 2010 (BRASIL, 2010). Com relação às atribuições do tradutor e intérprete, a lei traz, em seu Art. 6, que ele deve: “II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as ati-

vidades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2010). Porém, nem isso garante o atendimento desse profissional em todas as situações que a interpelação do surdo com o ouvinte necessita.

Ainda no que diz respeito à lexia em destaque (“surpreso”), podemos identificar que ele faz uso de um julgamento e/ou uma apreciação, um julgamento das pessoas não solidárias à causa surda, já que há vozes identificadas inferencialmente, que julgavam o tema difícil [“o tema é difícil”], e a voz do sujeito discursivo, a qual contradiz essas vozes antagônicas (“E só pra constar esse tema não tem nada de difícil”). Quanto à leitura da Apreciação, interpretamos que se refere, negativamente, às instituições políticas e pedagógicas que tratam a causa surda com descaso (“...a única coisa que ele é, é não ser visto”). Citamos aqui um caso recente de desatenção para com a causa surda: trata-se do Decreto nº 10.185¹³, de 20 de dezembro de 2019, do Governo Federal, que “extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos especificados”, sendo que nesse meio se encontra o cargo de tradutor intérprete de Libras. Com isso,

temos um retrocesso diante de todas as conquistas da comunidade surda.

Nossa leitura crítica recai sobre o fato de que foram necessárias quase duas décadas para que o INEP atendesse a uma Tecnologia Assistiva mais efetiva para seus cidadãos surdos, a exemplo da Videoprova do Enem em Libras, mesmo que já desde 2002 (Lei da Libras: Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) tenhamos o reconhecimento da Libras como língua do povo surdo, dando-se, em 2005, sua regulamentação (BRASIL, 2005). Evidencia-se mais uma vez um grande fosso social em relação à educação dos surdos.

No entanto, a leitura crítica séria também procura analisar os dois lados: os avanços e os retrocessos. Mesmo a comunidade surda tendo sido negligenciada por muito tempo, não podemos deixar de reconhecer as conquistas que ocorreram nas últimas décadas, no Brasil, principalmente com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, Libras, conforme a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), como meio legal de comunicação da comunidade surda, representando o reconhecimento dos seus direitos e dando outro status à Cultura Surda.

O reconhecimento da Libras, em 2002, foi uma vitória para a comunidade surda que vivenciou por muitos anos sua cultura e sua identidade serem invisíveis (“...a única coisa que ele é, é não ser vis-

to.”). Contudo, fazemos uma crítica ao descompasso existente até a profissão de tradutor e intérprete de Libras ser reconhecida, regulamentada pela Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), tendo em vista que o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), de 22 de dezembro de 2005, já garantia a presença do tradutor e intérprete em sala de aula. Em seu Art. 21, determinava que um ano após a publicação do Decreto, em 2006, as instituições federais de educação, básica e superior, “devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos” (BRASIL, 2005, s/p).

Em consonância com as legislações vigentes, para inclusão do surdo na educação, foi criado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o primeiro curso de Graduação em Letras Libras Bacharelado, na modalidade a distância, para formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português. Dessa forma, a UFSC se tornou referência na formação de profissionais nessa área, formando mais de 1.000¹⁴ intérpretes em parceria com diversas instituições de todo o Brasil. Essa iniciativa atendeu ao Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), que estipulou um prazo de dez anos para a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa por meio de curso superior (Art. 17).

A função de traduzir/interpretar é singular, dado que a atuação desse profissional leva-o a interagir com outros sujeitos, a manter relações interpessoais e profissionais, que envolvem pessoas com surdez e ouvintes, sem que esteja efetivamente implicado nelas, pois sua função é unicamente a de mediador da comunicação. O tradutor e intérprete, ao mediar a comunicação entre usuários e não usuários da Libras, deve observar preceitos éticos no desempenho de suas funções, entendendo que não poderá interferir na relação estabelecida entre a pessoa com surdez e a outra parte, a menos que seja solicitado. [...] Entende-se como postura ética uma atitude solidária, pela qual esses profissionais lutam pelo respeito às pessoas com surdez, assim como por qualquer outra pessoa. Existem várias áreas de atuação do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa que merecem ser objeto de reflexão de todos os que atuam com pessoas com surdez usuárias da Libras (DAMÁZIO, 2007, p. 49-50).

Podemos imaginar os desafios enfrentados por esses profissionais que, antes do reconhecimento de sua profissão, atuavam praticamente de forma “solidária”, sendo sensíveis à causa do outro. Na maioria dos casos, o encontro com a língua de sinais se dá através de contato familiar ou convivência social. Em seu interesse afetivo para com a causa surda, esses profissionais se engajaram em prol da igualdade de direitos para toda a comunidade surda, e tal fato pode ser constatado ao fazermos uma análise crítica, tendo em vista que, em seu engajamento político, a ACD tem como principal objetivo estudar as práticas sociais pelo viés dos grupos dominados, visando à igualdade social (LIRA; ALVES, 2018).

Na sequência discursiva abaixo, podemos observar o relato de um professor de surdos sobre a realidade enfrentada por esses profissionais.

SD2: “Imagino o que devem estar pensando os pseudoeducadores que já tive o desprazer de cruzar na minha vida laboral sobre o tema do ENEM. E aos que sempre encararam com dialogicidade, comprometimento e amor, se sintam representados, pois sei que saberiam tirar de letra uma discussão sobre esse tema, pois quem viveu o desafio de educador em meio ao preconceito contra o surdo, sabe que um dos grandes desafios é a falta de humanidade que paira sobre alguns espaços educacionais. Gostaria muito de ver a cara desses pseudoeducadores dizendo que discentes não iriam conseguir sucesso pq são surdos numa discussão sobre a redação da Enem”.

O sujeito SD2 se insere discursivamente já assumindo uma avaliação por julgamento. No contexto da GSF, “o julgamento tem a ver com questões de ‘ética’, uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento” (ALMEIDA, 2010, p. 106) No trecho “pseudoeducadores”, utilizado duas vezes no fragmento, identificamos a crítica a profissionais alheios à causa surda, e, no trecho “comprometimento e amor”, em discurso opositivo, faz-se uma avaliação positiva de outros educadores solidários à causa. Desse modo, o texto constrói uma arena em que os interlocutores se encontram em campos

discursivos divergentes. Ao lado dos “pseudoeducadores”, juntam-se outras lexias e expressões negativas, tais como: “preconceito contra o surdo”; “discentes não iriam conseguir sucesso”. Do outro lado, o daqueles que têm “comprometimento e amor”, juntam-se as construções positivas do texto: “saberiam tirar de letra uma discussão sobre esse tema”, “pois quem viveu o desafio de educador [...] sabe que um dos grandes desafios é a falta de humanidade que paira sobre alguns espaços educacionais”. Assim, com essa arena discursiva, visualizamos a arena das práticas sociais que ainda sustentam a exclusão e o preconceito contra o diferente.

Esse discurso de SD2 nos conduz a refletir sobre posicionamentos políticos e estratégias pedagógicas que, de fato, proporcionem a efetiva inclusão escolar do aluno com surdez. O professor deve buscar recursos diversos para a prática em sala de aula, recursos esses que estimulem vivências para o aluno surdo, fazendo com que a aprendizagem dele seja eficaz, uma vez que está assegurado por lei o atendimento educacional especializado (AEE), sendo garantida uma educação bilíngue para alunos com surdez em todo o processo educativo (DAMÁZIO, 2007). Nesse sistema, destacam-se três momentos didático-pedagógicos, os quais foram formatados por nós desta maneira:

1º - Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor [...];

2º - Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras [...];

3º - Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos surdos em sua história educacional, é justificável o julgamento negativo feito a todos os professores que trataram os alunos surdos com descaso, como expõe o sujeito discursivo: “o desafio de educador em meio ao preconceito contra o surdo”. Em seu percurso escolar, os surdos se deparam com muitos desafios. Inicialmente, era usada a proposta oralista, que se baseava na normatização da pessoa surda, enfatizando a língua oral, considerada como uma imposição da maioria linguística. Em seguida, o bimodalismo passa a ser utilizado, que é o uso simultâneo de sinais e da fala oral. Esse sistema foi considerado, também, ineficiente, pois desconsidera a cultura surda e a riqueza da língua de sinais. Porquanto, como defendem Perlin e Strobel (2014, p. 26),

[...] para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos e para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo o qual usa a sua língua em comum: a língua de sinais .

E as autoras ainda reforçam que a língua de sinais “é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo por ser uma das peculiaridades da cultura surda”.

Essa perspectiva se coaduna à proposta hoje aceita e difundida, o bilinguismo, em que há a língua de sinais, considerada como natural e como a primeira língua dos surdos, e a língua vernácula do seu país, isto é, uma segunda língua que será ensinada através de sua língua natural (QUADROS, 1997, 2010; NEVES, 2017). Esse contexto “implica reconhecimento do *status* da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político” (QUADROS, 2010, p. 33).

Um grupo de trabalho do Ministério da Educação, formado por especialistas na área da surdez, desenvolveu, em 2014, um relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. No documento, a educação bilíngue

[...] é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Nesse sentido, no relatório, a escola bilíngue para surdos é apresentada como “específicas e diferenciadas”, e, para a seleção, se leva em consideração “a especificidade linguístico cultural reconhecida e valorizada pela Convenção

sobre Direitos das Pessoas com Deficiência”, com objetivo “da promoção da *identidade linguística da comunidade surda*, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social” (BRASIL, 2014, p. 6, grifo do autor).

Verificamos também que o discurso de SD2 traz uma carga emocional forte (subsistema Afeto), nos levando a inferir que já foi, ou é, professor de surdos, aspecto observado nos trechos “pois quem viveu o desafio de educador em meio ao preconceito contra o surdo” e “tive o desprazer de cruzar na minha vida laboral sobre o tema do Enem” (“Desafios para a Formação do surdo no Brasil”). Dentre as lexias, no comentário, que ressaltam os enfrentamentos da história da educação do surdo, podemos apontar “desafio” e “preconceito”, coadunando-se ao que explica Sá (2002, p. 71): “a história dos surdos começa muda, apagada e triste”, e esse começo é recorrente nos “segmentos minoritários”, como destaca ainda a autora. Com efeito, a sociedade precisa mudar seu posicionamento político no enfrentamento das questões dos grupos minoritários e na valorização de sua cultura, respeitando seus direitos e sua busca por sua cidadania (TOURAINÉ, 2005).

Em relação aos surdos, os direitos que mais se destacam são o direito linguístico e a um currículo educativo adequado, mas encontrar essas respostas, nas democracias, tem sido um forte desafio

(KYMLICKA, 1996). No Art. 27 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos de 1966, está prescrito que nos Estados em que existam pessoas de minorias linguísticas (entre outros tipos de minorias), estas não deveriam ser privadas, juntamente com os outros membros de seu próprio grupo, do direito de ter a sua própria vida cultural, e também a sua própria língua.

Nesse contexto, o discurso do sujeito surdo como deficiente e imperfeito, incapaz de participar da vida “normal” da sociedade, é muitas vezes naturalizado, tido como legítimo, aceito sem questionamentos. Dessa forma, grupos hegemônicos mantêm seus privilégios, sustentando as desigualdades (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018). Por isso a importância de se trazer ao debate questões da causa surda, como um tema de redação do Enem, na medida em que isso leva sujeitos solidários à causa surda a se manifestarem, trazendo visibilidade a esse grupo vulnerável. Completamos esse pensamento com o que expõe Van Dijk (2008, p. 114, grifo nosso):

[...] a reflexão acerca do papel dos acadêmicos na sociedade e na *polis* transforma-se em uma parte inerente da tarefa proposta pela análise do discurso. Isso talvez signifique, entre outras coisas, que os analistas do discurso orientam suas pesquisas em **solidariedade** e cooperação com os grupos dominados.

Entendemos que os professores, dentro do seu papel, precisam se mos-

trar solidários para com a causa surda, interessando-se por essa peculiaridade do seu aluno, para que assim a passagem deste pela vida escolar vá além da aprendizagem de conteúdos, sendo uma aprendizagem para a vida, ajudando esse aluno a se reconhecer efetivamente em sua identidade e sua cultura diante da sociedade, pois não podemos conceber que um cidadão não tenha direito à acessibilidade em qualquer aspecto da vida social.

Reflexões (ditas) finais

Diante do objetivo que propomos, analisar os discursos de profissionais que trabalham com a comunidade surda, podemos observar que o posicionamento desses profissionais (intérprete e professor) foi de caráter solidário à causa surda.

Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (HONNETH, 2009, p. 210-211).

Dessa forma, diante das análises linguísticas aqui empreendidas, utilizando-se a Gramática Sistêmico-Funcional, mais especificamente o sistema de avaliatividade, o uso de certos recursos léxico-gramaticais (“comprometimento”,

“amor”, “marcante”, “surpreso”, “feliz” e “desafios”) nos fez perceber que os sujeitos discursivos foram à sua rede social, o *Facebook*, expressar, com suas postagens, apoio à luta da comunidade surda por direitos iguais e que esses profissionais, de fato, se sentem, e são, integrantes da comunidade surda.

Diante do exposto, consideramos que reconhecer o surdo como minoria linguística é imprescindível para se pensar em uma educação efetiva, na qual são levadas em consideração sua língua, sua identidade e sua cultura. Com isso, seguimos a orientação de que “a educação bilíngue deve ser instaurada tomando como ponto de partida agrupamentos de surdos em um ambiente bilíngue com pessoas surdas e ouvintes que usam a língua de sinais” (QUADROS, 2019, p. 149).

Os professores e intérpretes são parte essencial nessa construção, como constatamos nos excertos apresentados. Vimos como esses profissionais desconstroem discursos hegemônicos (“preconceito contra o surdo”, “fiquei surpreso”, “enfrentei de perto muitos desafios”, “esse tema não tem nada de difícil”), buscando desvelar tais discursos em prol do empoderamento dos surdos, questão cara à ACD. Assim, através da tomada de consciência dos seus direitos, concebemos que “se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem

a própria história do que significa ser surdo” (SKLIAR, 2016, p. 30).

Por fim, buscamos, com este trabalho, dar visibilidade à comunidade surda. Com efeito, pretendemos influenciar novas reflexões em outros trabalhos, pois acreditamos que o tema, infelizmente, ainda está assentando como assunto a ser debatido e defendido, e, ademais, almejamos possibilitar reflexões sobre e com a comunidade surda na busca por conscientização e empoderamento de sua cultura e sua identidade.

Experts and their opinion about Deaf Community: critical analysis of solidarity speeches in times of accessibility

Abstract

In this article, we studied the deaf community, a vulnerable group that suffers from social inequality as a linguistic minority, through the eyes of professionals who deal with this community. For that, we are based on Critical Discourse Analysis, whose main focus is to analyze the speeches of social problematizations that affect vulnerable people. That said, the objective is to analyze the speeches of professionals who work with the deaf community, contained in comments on Facebook, on the theme ENEM 2017 compositions. The theoretical dialogue involves Deaf Studies and Critical Discourse Analysis. To assist linguistic analysis, we used the categories of Systemic Functional Grammar. As it is social research, we used the quali-

tative-interpretative methodology. As a result, the speeches of the professionals engaged with the deaf cause led us to discursive and social reflections on the solidarity view that one must have about it.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Deaf Community; Inequality.

Referências

- ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.
- BERNARDINO, C. G. A metafunção interpessoal: um olhar sobre o artigo acadêmico de linguística. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, vol.15, n. 3, p. 565-592, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000300565&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 06 jan. 2019.
- 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. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 06 jan. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tra-

dutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bílingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 2, 6. ed. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Orgs.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 78-103.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2009.

JÄGER, M. Quão crítica é a análise de discurso crítica? In: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). *Outras perspectivas em*

análise de discurso crítica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 103-130.

KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Editorial Paidós, 1996.

LIRA, L. C. E.; ALVES, R. B. C. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Orgs.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 104-122.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora UnB, 2017.

MELO, I. F. de. História da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Orgs.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35.

NEVES, B. C. *Educação bilingue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

OLIVEIRA, D. M. de. O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: Aspectos teóricos e práticos. *GEPIADDE*. Itabaiana, ano 08, vol. 15, p. 245-264, jan./jun., 2014.

PEDROSA, C. E. F. *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático (interface: letras e comunicação social)*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

PEDROSA, C. E. F. Análise crítica do discurso e a proposta da corrente nacional: da abordagem às primeiras pesquisas. In: KALLARRARI, C.; BESSA, D.; PEREIRA, A. S. (Orgs.). *Estudos linguísticos e formação docente*. São Paulo: Pontes, 2016. p. 69-100.

PEREIRA, A. C. Justiça e inclusão: desafios contemporâneos aos movimentos feministas,

- na perspectiva de Iris Young. *Dissonância*, Campinas, vol. 1, n. 2, p. 195-208, dez., 2017.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 17-31, Edição Especial, 2014.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Art-med, 1997.
- QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- QUADROS, R. M. de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. *Surdez e bilinguismo*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 27-37.
- QUADROS, R. M. de. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.
- RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). *Outras perspectivas em análise de discurso crítica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 11-51.
- ROCHELLE, E. L. *Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds- muets; rapport adresse a M. Eugène Pereire*. Paris: M. Saint-Jorre, 1880.
- SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SANDER, R. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, A. C. B.; et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 129-135.
- SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.
- SOUZA, M. C. de. *A "Luta por reconhecimento" no Facebook: a comunicação social nas redes sociais, uma interpretação sociológica*. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- STROBEL, K. L. História dos surdos: representações mascaradas das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 18-37.
- STROBEL, K. L. *História da educação de surdos*. Material de estudos da disciplina História da Educação dos Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.
- TOURAINÉ, A. *Um novo paradigma para entender o mundo de hoje*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2005.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. In: HOFFNAGEL, J.; FALCONE, K. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2008.
- VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19-29.
- YOUNG, I. M. Representação política, identidade e minorias. Tradução de Alexandre Morales. *Lua Nova*, São Paulo, v. 67, p. 139-190, 2006.

Amar e escrita nos *Fragmentos de um discurso amoroso*, de Roland Barthes

Priscila Pesce Lopes de Oliveira*

Cid Ottoni Bylaardt**

Resumo

O presente artigo lê unidades de *Fragmentos de um discurso amoroso*, de Roland Barthes, esquadrinhando as relações que ali aparecem entre amar, escrita e língua, donde puxa fios de aspectos mais amplos do livro e da obra do autor. Lemos *Fragments* em rede com seus arredores escritos, como diários e artigos, e vemos que a escrita ensaística, longe de abandonar reivindicações teóricas relativas a acepções de escrita, sujeito e outras bandeiras pelas quais Barthes bateu-se publicamente nos anos precedentes, pressupõe-nas e as integra. Nesse sentido, conforme o livro coloca em questão não apenas um objeto (o discurso amoroso), mas também o seu próprio fazer enquanto escrita que se quer amorosa, a prática de escrever é ali recolocada em outros termos: no interminável de uma ferida.

Palavras-chave: Roland Barthes; *Fragments de um discurso amoroso*; Escrita; Amor.

Introdução

Roland Barthes foi figura célebre do pensamento francês na segunda metade do século XX. Incomodado pelo que circulava e escorre entre linguagem, significação e coletividades, Barthes indagou-se acerca de temas diversos, porém seu grande amor foi mesmo a literatura. A essa palavra (literatura) ele nem sempre foi fiel, tampouco às diferentes ciências e aos paradigmas dos quais se aproximou e distanciou ao longo dos anos. Tal mis-

* Doutora em Letras (2020) pela Universidade Federal do Ceará – UFC e pesquisadora da escrita barthesiana desde 2009. E-mail: priscilapesce@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2073-5042>

** Possui graduação em Letras e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais, e pós-doutorado em Literatura Comparada pela Universidade de Coimbra, Portugal. É professor Associado IV de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Ceará, com projeto de pesquisa denominado “Esvaziamento da História nas Literaturas Brasileira e Portuguesa Contemporâneas”. Tem interesse particular em literatura contemporânea, brasileira e internacional, mas não só. Tem mais de uma centena de textos publicados sobre literatura e cultura brasileira e portuguesa, e orienta teses e dissertações. Escreve também poemas e romances. É músico amador (instrumentos: piano e viola), com interesse em música brasileira e internacional (clássica e erudita). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2 do CNPq. E-mail: cidobyl@pq.cnpq.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2073-5042>

tura de mudança e intersecção é o objeto deste artigo, que enseja uma leitura de unidades de *Fragmentos de um discurso amoroso*, de 1977, adotando como recorte as relações que ali aparecem entre amar, escrita e língua, donde puxaremos fios de aspectos mais amplos do livro e da obra de Barthes.

Apesar de não ser estritamente ficção nem poesia, *Fragmentos* transita por algumas fronteiras que também a literatura está sempre a renegociar, como a trama de narração, elocução e autoria; os encaminhamentos e descaminhos que vinculam projeto autoral e aspectos composicionais, e as instáveis relações entre literatura e os parâmetros de práticas discursivas que lhe são intermitentemente outras (filosofia, crítica); por isso, utilizamos um ferramental de estudos literários. Partimos da definição de Lopes (1994, p. 322), que considera a literatura uma “inquietação das formas, um movimento em que a deformação da sintaxe aparece como condição do sentido”, para ler os *Fragmentos* em rede com seus arredores escriturais (diários, cursos, artigos), atentando a recorrências de proposta e fundamentos, bem como ao *ethos* do locutor textual e ao que este implica para composição e leitura. Portanto, este artigo integra o crescente número de pesquisas que tratam Barthes como um **escritor**, isto é, alguém que não se utiliza da linguagem, mas nela se aventura, numa relação difícil.

Fragmentos integra o ciclo de escritos barthesianos que acabou sendo o derradeiro, no qual o caráter ensaístico da escrita parece prevalecer sobre o aspecto teórico dos escritos. No entanto, como veremos, a escrita ensaística, longe de abandonar as reivindicações teóricas (no tocante, por exemplo, a acepções de escrita, sujeito e outras bandeiras pelas quais Barthes bateu-se publicamente nas décadas precedentes), pressupõe-nas e as integra. Nesse sentido, conforme o livro coloca em questão, ou em jogo, não apenas um objeto (o discurso amoroso), mas também o seu próprio fazer enquanto escrita que se quer amorosa, a própria prática de escrever é ali recolocada em outros termos, no interminável de uma ferida.

Na ponta da língua

Ao abrir *Fragmentos de um discurso amoroso*, encontramos dois pequenos textos e, em seguida, uma página quase vazia que proclama em letras garrafais: “É pois um amante que fala e que diz” (BARTHES, 2003, p. 1). Esta espécie de fórmula mágica instaura o espaço de fala reivindicado pelo livro por meio da caracterização do locutor. É ele o pivô a partir do qual serão convocados discursos diversos – textos psicanalíticos, filosóficos, poemas, o inclassificável Tao, passagens de romances (em especial *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe) – para serem difratados pela ótica

do apaixonado, que deles tece seu dizer sem grande preocupação com o lastro nem com os alicerces que afiançam os textos mordiscados nessa composição.

Fragmentos propõe-se a dramatizar um discurso. Em cena, uma única boca: a tipologia discursiva seria o solilóquio, “alguém que fala em si mesmo, amorosamente, em face do outro (o objeto amado), que não fala” (BARTHES, 2003, p. XVII). Mesmo sem falar, o outro está presente no discurso do apaixonado, que a ele se dirige, inconsolável, nas Figuras que leremos.

Figura é o nome dado às unidades do livro, que picota o Discurso Amoroso para apresentar um conjunto (não exaustivo) do que chama Figuras, oitenta cenas do “amante em ação” (BARTHES, 2003, p. XVIII), dispostas em ordem alfabética. Antes das tais Figuras, um pequeno texto intitulado “Como é feito este livro” explica que tal disposição intende preservar o caráter combinatório e fragmentário da proposta. Cada Figura é formada por um título, um *caput* ou argumento e um desenvolvimento em fragmentos numerados.

Vejamos:

A carta de amor §¹ CARTA. A figura visa a dialética particular da carta de amor, ao mesmo tempo vazia (codificada) e expressiva (carregada da vontade de significar o desejo)² (BARTHES, 2003, p. 45).

Na carta de amor pesa imenso o endereçamento. O primeiro fragmento

da Figura esquematiza cartas do jovem Werther a sua amada Carlota, que afinal poderiam ser resumidas por “penso em você”. Há um contraste entre essas cartas e as endereçadas ao amigo Wilhem (o romance de Goethe é epistolar e Wilhem é o principal correspondente do protagonista), repletas de eventos, relatos e reflexões acaloradas, ainda que orbitando a paixão por Carlota; afinal, o que é escrito entre os amantes aparece como menos relevante do que a proximidade em que são colocados pela troca de missivas: “*nada tenho a dizer a você, senão que este nada é a você que o digo*”³ (BARTHES, 2003, p. 46, grifo do autor).

Outro ponto levantado na Figura é que, assim como o solilóquio de *Fragmentos*, a carta de amor é uma fala propiciada pela ausência de quem se ama e dirigida a essa pessoa. Diferentemente do livro, no entanto, a carta teria uma missão bem definida: fazer-se presente, fazer sentir o desejo de copresença.

No segundo fragmento é aventada e rejeitada a ideia de um uso tático da carta de amor: sem querer conquistar ou estimular o afeto do outro, a carta de amor seria, para o amante, desprovida de objetivos – seria uma atividade que se basta, como um carinho ou uma *declaração*, título de outra Figura, onde se lê:

A linguagem é uma pele: fricciono minha linguagem contra o outro. Como se eu tivesse palavras à guisa de dedos, ou dedos na ponta de minhas palavras. Minha linguagem treme de desejo. A comoção vem de um duplo

contato: de um lado, toda uma atividade de discurso vem realçar discretamente, indiretamente, um significado único, que é “eu te desejo”, e libera-o, alimenta-o, ramifica-o, fá-lo explodir [...]. Falar amorosamente, é gastar infinitamente, sem crise; é praticar uma relação sem orgasmo.⁴ (BARTHES, 2003, p. 99–100).

Dirigir-se ao outro ternamente, num platô infundável, poderia ser o próprio paraíso, se essa repetição não agravasse o vulto da falta donde brota o desejar e que propela a linguagem como demanda. Tal linha de raciocínio e vocabulário ace-nam à Psicanálise, que integra de viés o terceiro fragmento da Figura ‘Carta de amor’: com um trecho de correspondência onde o jovem Freud admoesta sua noiva pelo silêncio, somos lembrados de que a carta endereçada ao amado solicita, sim, algo: uma resposta.

Questões como o endereçamento e as relevâncias díspares da mensagem e do gesto de dirigir-se a alguém integram também outra Figura:

A dedicatória. § DEDICATÓRIA. Episódio de linguagem que acompanha todo presente amoroso, real ou projetado, e, mais geralmente, todo gesto, efetivo ou interior, pelo qual o sujeito dedica alguma coisa ao ser amado.⁵ (BARTHES, 2003, p. 103).

No primeiro fragmento alude-se à busca do presente perfeito a ser oferecido a quem se ama e toda a carga desejante investida nessa passagem. O segundo fragmento da Figura interessa-se pelo perigo de fracasso dos presentes, que redunda num fracasso do presentear

enquanto aproximação. Já o quarto fragmento de ‘Dedicatória’ traz diretamente a escrita:

“A esse deus, ó Fedro, dedico este discurso...” Não podemos dar linguagem (como fazê-la passar de uma mão para outra?), mas podemos dedicá-la – pois que o outro é um pequeno deus. O objeto dado é reabsorvido no dizer suntuoso, solene, da consagração, no gesto poético da dedicatória [...]; é o princípio mesmo do *Hino*. Não podendo dar nada, dedico a própria dedicatória, no que se absorve tudo o que tenho a dizer [...]. O canto é o suplemento precioso de uma mensagem vazia, inteiramente contida em seu endereçamento, pois o que dou cantando é ao mesmo tempo meu corpo (através da minha voz) e o mutismo com o qual você o golpeia. (O amor é mudo, diz Novalis; apenas a poesia o faz falar.) *O canto nada quer dizer*: é por isso que você entenderá por fim que o estou dando a você; tão inútil quanto o fiapo de lã, a pedrinha, oferecidos à mãe pela criança.⁶ (BARTHES, 2003, p. 106–107, grifos do autor).

O ato de ofertar um canto diz a um tempo do endereçamento que alinhava aquela fala e da condição dilacerante que desfaz naquele que a profere a capacidade de dizer algo além dessa oferta. O endereçamento é precioso e suplemento, termo derridiano para um modo de imbricação no qual um elemento ou força percebidos como externos a um processo mostram-se determinantes para sua constituição, seja enquanto adição que leva a uma plenitude ou enquanto marca de um vazio constitutivo (DERRIDA, 1967).

No quinto fragmento o perigo do fracasso retorna, conforme o presente-texto

se mostra inevitavelmente pontiagudo, hostil:

Entretanto, salvo o caso do Hino, que confunde o envio e o próprio texto, o que se segue à dedicatória (a saber, a própria obra) tem pouca relação com essa dedicatória. O objeto que dou não é mais tautológico [...], é *interpretável*; tem um sentido (sentidos) que ultrapassa de muito seu endereçamento; por mais que eu escreva seu nome em minha obra, é para “eles” que ela foi escrita (os outros, os leitores). É, pois, por uma fatalidade da própria escrita que não se pode dizer de um texto que ele é amoroso, mas apenas, a rigor, que foi feito “amorosamente”, como um bolo ou uma pantufa bordada. E mesmo: menos ainda que uma pantufa! Pois a pantufa foi feita para seu pé [...]. Mas a escrita, esta não dispõe desta complacência.⁷ (BARTHES, 2003, p. 107–108, grifo do autor).

As imagens do bolo e da pantufa amenizam com humor a gravidade da enrascada do apaixonado que sonha agradar com algo espinhoso como um texto. Leyla Perrone-Moisés nota que tais comparações cômicas requerem que o locutor textual de *Fragmentos* tome alguma distância de seu estar-apaixonado. Fica então evidente que o “amante que fala e que diz” é também, às vezes, analista irônico; contudo,

[...] resta a *qualidade* do discurso produzido, que não é nem pesado de saber nem esmagador de sarcasmo, mas simpatizante dos logros inocentes em que se debate o apaixonado (PERRONE-MOISÉS, 2012a, p. 94, grifo do autor).

Esse locutor, que é analista com-padecido e também apaixonado, que

está imerso na questão e também dela ligeiramente recuado, convida o leitor a essa mesma flutuação. Perrone-Moisés (2012b, p. 96) aponta que

[...] o livro de Barthes não é um tratado sobre o amor, é um livro que dá a palavra a um sujeito enamorado – fictício, composto da experiência de vários, mas corporificado pelo artifício da primeira pessoa.

Pino (2011, p. 217–218) explica que Barthes, ao entrançar diferentes discursos apaixonados, acaba produzindo o discursar amoroso como um “acúmulo de repetições de vários sujeitos”: ele mesmo, seus amigos, poetas, romancistas. Essas repetições permitiriam ao enunciador do discurso amoroso e ao leitor a visão de que ali há apenas uma demanda sem resposta; essa visão “não é paralisante: pelo contrário, é o começo da escritura, de uma crítica em relação a uma postura anterior”, e também de uma cumplicidade entre os apaixonados – eles, sim, unidos pelo livro.

Voltando ao problema enfrentado pelo dedicador apaixonado de um texto, prossigamos a leitura: “mas a escrita, esta não dispõe desta complacência. A escrita é seca, obtusa; é uma espécie de rolo compressor; segue em frente, indiferente, indelicada; preferiria matar ‘pai, mãe, amante’ a se desviar de sua fatalidade (de resto, enigmática)”⁸ (BARTHES, 2003, p. 108). A fatalidade da escrita, tão esquiva a deixar-se fazer amorosamente, a permitir que alguém

nela entre com um desígnio e saia, intacto, com o produto esperado, está ligada à sua qualidade de processo, que faz vacilar contexto, sujeito e a própria noção de intencionalidade. Fruto desse vórtice, o texto fatalmente excede o gesto de dedicar e opõe-lhe recusa obtusa, sendo assim “uma obra que nos escapa a ambos”, sentencia o sexto fragmento da Figura.

Como o texto opera todos esses abalos? Desestabilizando a aceção da escrita como criação realizada por um sujeito monádico, que seria o ponto de referência para estabelecimento de contexto e articulação de intencionalidade, os quais funcionariam como delimitadores para a significação irrefreável do texto. Esses limites fariam referir à autoridade da figura do Autor os significados admissíveis num texto portando sua assinatura. Essa concepção proprietária da escrita sofreu uma leva de ataques críticos nas décadas de 1960-70⁹, e um dos aríetes arremetidos contra ela foi o programático artigo “Da obra ao texto”, de 1971, no qual Barthes explica que

[...] o Texto pode ser lido sem a garantia de seu pai; a restituição do intertexto vem abolir paradoxalmente a herança. Não é que o Autor não possa “voltar” ao Texto, no seu texto; mas será, então, por assim dizer, a título de convidado (BARTHES, 2012a, p. 72).

Entretanto, essas contestações do lugar do Autor na leitura e na crítica literárias interessam menos, aqui, do

que os correlatos abalos que ameaçam o sujeito em situação de prática da escrita, a qual incomoda em ‘Dedicatória’. Esses abalos aparecem na provocação “Escrever, verbo intransitivo?”, de 1966, onde Barthes (2012b) aproveita algumas categorias linguísticas para pensar esses abalos com foco no que lhe parece ser a situação do escritor moderno para com a escritura. As proposições são formuladas a partir da teoria enunciativa do linguista Émile Benveniste, que Barthes, sem aplicar propriamente, maneja por homologia.

Conforme sublinham Flores e Endrulait (2012), as noções benvenistianas estão articuladas em rede e formam um construto conceitual dinâmico. Para Bellocchio (2017), a leitura de Benveniste auxiliou Barthes a formular ideias e conexões que ele já vinha desenvolvendo por conta própria, algumas das quais são relevantes para pensar como o texto-presente extrapola a dedicatória em *Fragmentos*. Em vista disso, apresentaremos de modo instrumental, a partir de textos integrantes dos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*, três dos principais pontos em que as propostas de Benveniste são afins às pesquisas de Barthes e delas participam: 1) enunciação, 2) discurso e 3) relações entre subjetividade e linguagem.

A enunciação é o ato de exercício de linguagem pelo locutor, que se apropria de sua língua numa situação particular

e intersubjetiva (para Benveniste, há sempre um alocutário, efetivo ou postulado) e produz um discurso. Em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste (2005, p. 80) define a enunciação como

[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. [...] é o próprio ato de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto¹⁰.

Cada enunciação é única, ainda que os interlocutores e as palavras trocadas sejam “os mesmos”, na não-identidade do **bom dia** que se deseja a uma “mesma” pessoa por anos a fio.

O discurso é instância singular de atualização da língua por um locutor (BENVENISTE, 2014), em que este se instaura enquanto tal. O discurso tem uma realidade transindividual, pois consiste na apropriação de um sistema (a língua) partilhado com um coletivo e realiza-se como solicitação ou postulação de um outro, a quem o locutor se dirige efetiva ou virtualmente (BENVENISTE, 2014). Compreendemos que o discurso englobe o ato de enunciação, o enunciado e as relações desses elementos cujas fronteiras são apenas analíticas.

Por fim, para Benveniste, é na linguagem que estão as condições e o lugar de conceitualização, produção e realização da subjetividade, que só existe empiricamente enquanto ponto axial do discurso. Assim, “Eu” é quem, em torno de “eu” – significante cujo referente é intradiscursivo – estabelece os eixos

de referência espacial e temporal num aqui-agora fundados a cada enunciação, conforme explica Benveniste (2014, p. 252-254, grifos do autor) em “A natureza dos pronomes”:

Qual é, então, a “realidade” a que se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma “realidade de discurso”, que é algo bastante singular. *Eu* somente pode ser definido em termos de “locução”, não em termos de objetos, como acontece com um signo nominal. [...] *eu* é o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso contendo a instância linguística *eu*”. [...]. Esse signo está, então, ligado ao *exercício* da linguagem, e declara o locutor enquanto tal. É essa propriedade que funda o discurso individual, onde cada locutor assume por si próprio toda a linguagem (...).¹¹

Uma vez que o sujeito só se constitui na linguagem, a enunciação é ao mesmo tempo ato de ação linguística e processo de subjetivação, de formação de uma subjetividade vigente no e pelo discursar. A partir de Benveniste, pondera Barthes em “Escrever, verbo intransitivo?”:

[...] o *eu* do discurso já não pode ser o lugar onde se restitui inocentemente uma pessoa previamente guardada. O recurso absoluto à instância do discurso para determinar a pessoa [...], por mais imperfeito que possa ser ainda o seu exercício, aparece então como uma arma contra a má-fé geral de um discurso que não faz ou não faria da forma literária mais que a expressão de uma interioridade constituída atrás e fora da linguagem. (BARTHES, 2012b, p. 20, grifo do autor).

Reencontramos, aqui, algo próximo da “fatalidade própria à escrita” que envenenava o texto-presente que, pa-

rágrafos acima, o apaixonado dedicava com amor. Naquele texto, quem escreve produz um enunciado às custas de produzir-se enquanto enunciador (isto é, de indeterminar-se enquanto origem prévia), inédito e fugaz – “o sujeito constitui-se como imediatamente contemporâneo da escritura, efetuando-se e afetando-se por ela” (BARTHES, 2012b, p. 23).

Todavia, aqui cabe retomar o alerta que precedeu esta esquemática apresentação de conceitos de Benveniste que subsidiam a reflexão barthesiana: assinalamos que Barthes propunha trabalhar, em “Escrever, verbo intransitivo?”, por homologia. Isso porque os trabalhos de Benveniste nos *Problemas de linguística geral* dizem respeito à fala, não à escrita¹². Assim, qualquer transposição de suas concepções e categorias para pensar a escrita, e em especial a literatura, é necessariamente uma adaptação e requer, portanto, cuidados e atividade criadora.

A importância dessas noções de Benveniste em *Fragmentos de um discurso amoroso* evidencia-se já pela presença de uma delas no próprio título do livro. Na mesma linha, vale notar que *Fragmentos* foi escrito a partir de dois cursos ministrados por Barthes na École Pratique des Hautes Études, e que o objeto-título do primeiro curso era justamente “Problemas da enunciação: o discurso amoroso” (BARTHES, 2007, p. 51). Essa relação intertextual renderia um estudo

à parte, para o qual talvez contribua o presente artigo ao adotar por recorte as figuras nas quais aparecem (são figuras, discutidas) situações de produção linguística escrita do apaixonado e onde se entrelaçam, por conseguinte, a simulação do discursar amoroso – forma escritural em cuja formulação estão presentes noções analíticas, como as de enunciação, discurso e texto – e reflexões, ou enunciados, que interrogam as possibilidades da escrita para ser, ela mesma, uma produção linguística amorosa.

Dentre as inumeráveis decorrências dessa dobra, marcamos aqui a diferença de valor: os abalos festejados e afirmados na teorização barthesiana do Texto consistem, para o dedicador apaixonado, em motivo de lamento. Voltando finalmente às deficiências do texto como presente na figura ‘Dedicatória’, temos que o incontrolável da escrita e da proliferação significativa do texto, que era bem-vindo no relativo anonimato e distância entre autores e leitores, parece, na intersubjetividade específica da dedicatória amorosa de um texto, nocivo:

(Verificamos muitas vezes que um sujeito que escreve não tem de modo algum a escrita de sua imagem privada: quem me ama “por mim mesmo” não me ama por minha escrita (com o que sofro). Sem dúvida, porque amar ao mesmo tempo dois significantes num corpo é demais! Isso não é nada comum. E se por exceção isso acontece, trata-se da Coincidência, do Soberano Bem.).¹³ (BARTHES, 2003, p. 109).

A relação de excedência ou impermeabilidade entre a escrita e aquele que a assina é, para autores da estatura de Maurice Blanchot, algo que embaraça a distinção entre posicionamento e fatalidade. Contudo, nos escritos de Barthes, a recorrência desse intervalo aparece antes como inquietação a que ele retorna e na qual trabalha.

No parêntese citado, desliza-se do **nós** em “Verificamos” (conjunto de escritores para quem a imagem privada difere da imagem pública da escrita) ao *eu* que isso faz sofrer. Esse eu, esse amante que fala nos *Fragmentos*, é um dos principais pontos na fortuna crítica do livro.

Vimos há pouco, com Perrone-Moisés (2012b) e Pino (2011), que esse enunciadador abriga um caleidoscópio de falantes fictícios e históricos. Dentre eles está Roland Barthes, nome próprio que abarca também um plural. Em 1986, pondera Roger (1986, p. 191, grifos do autor, tradução nossa):

[...] o *eu* “intratável” é mesmo, aqui, o lugar de um compromisso: escrevendo, ele sacrificará, sacrificou “um pouco” de seu Imaginário. O *eu* de *Fragmentos*... é um pouco menos apaixonado do que o *eu* do solilóquio. Entre eles, há o texto, que “não descreve” o sujeito amoroso, e sim *compõe* com o pathos.

Roger levanta um ponto crucial em Barthes: a escrita enquanto distanciamento, tanto da experiência que pretensamente descreveria – mas, como veremos com Derrida (2004), mais faz abrir em abismo – quanto dos vários

eus, os enunciadores que escrever integra, conjuga e fissura: o apaixonado que profere o solilóquio, o autor que decupa o enamoramento em figuras reunidas num livro, o escritor que trabalha suas crises pessoais na escrita. Quanto a este: circulava, já na época da publicação de *Fragmentos de um discurso amoroso*, a anedota biográfica de uma paixão de Barthes concomitante aos seminários que antecederam e prepararam a escrita do livro. Trinta anos depois, a edição de materiais desses seminários (BARTHES, 2007) trouxe informações sobre o processo de redação de Barthes, do qual fazia parte um caderno assim descrito pelo organizador do volume, Claude Coste (2007, p. 41-42, tradução nossa):

[...] uma espécie de diário íntimo ou diário apaixonado que ilumina o modo como Roland Barthes encara a relação entre a vida, a pesquisa e o livro. [...]

A primeira parte, “Cronologia”, é composta de 23 páginas manuscritas, redigidas entre 20 de setembro de 1974 e 1º de fevereiro de 1976: o texto começa, pois, alguns meses antes do início do primeiro seminário (janeiro de 1975) e termina no início do segundo seminário. Cada página dupla do caderno está dividida em quatro colunas: a primeira lista datas sucessivas; a segunda, intitulada “Narrativa”, enumera os eventos correspondentes. As pessoas (o objeto amoroso, amigos, familiares do autor...) evocadas nessas anotações de poucas linhas são, no mais das vezes, designadas pela inicial de seus nomes (ou de nome e sobrenome), e raramente pelo nome por extenso. Já na “Narrativa”, portanto, ao evitar os nomes próprios, o diarista manifesta a mesma discrição e, sobretudo, a mesma distância referencial que caracteriza o escritor dos *Fragmentos de um discurso*

amoroso. Prosseguindo, na terceira e na quarta colunas, esse duplo trabalho de recuo e classificação, Roland Barthes propõe sucessivamente para cada acontecimento uma “Figura” e uma “Plaqueta” – como fará em seu seminário e posteriormente no livro. [...] Isso sinaliza claramente que Roland Barthes, apaixonado, professor e escritor, vivia, por assim dizer, simultaneamente um triplo projeto, ao mesmo tempo existencial, pedagógico e literário [...].¹⁴

Esse trânsito ou intersecção entre experiência e escrita que, nem bloqueado nem escancarado, é antes **trabalhoso** em Barthes, aparece num diário publicado postumamente sob o título *Diário de luto*: “Crença e, parece, verificação de que a escrita transforma em mim as “estases” do afeto, dialetiza as crises. [...] § Crise Olivier → *Sobre Racine*. § Crise RH → *Discurso amoroso*” (BARTHES, 2011, p. 102, grifos do autor).

Retomando o ceticismo de Barthes quanto à acepção de uma escrita, autobiográfica ou não, em que a língua fosse instrumento de expressão dum sujeito a ela prévio e externo, e sabendo que ele cogitava incorporar o *Diário de luto* a seu projeto de romance (BARTHES, 2002; PINO, 2015), trazemos esse trecho menos para ratificar a concepção de um fluxo direto entre vida e escrita do que como um espaço performativo integrante da imagem de autor que Barthes lavrava incessantemente e que, em especial na década de 1970, é marcada por uma cuidadosa permeabilidade entre público e privado (OLIVEIRA, 2015).

Para Coste (2016), essa é uma diferença relevante entre Barthes e Blanchot pensadores e escritores: enquanto Blanchot operaria com a obra fundada na morte do mundo e do sujeito, e deles irrecuperavelmente apartada, Barthes manteria a relação entre realidade e obra, fazendo desta uma modalidade daquela. Entretanto, apesar do que insiste Blanchot em suas incursões teóricas, a questão pode ser menos nítida quando se trata de suas narrativas.

Em *Demeure – Maurice Blanchot*, Jacques Derrida é movido por uma narrativa em que Blanchot escreve ter estado a ponto de ser fuzilado. Ele parte desse escrito que poderia ter sido um relato para refletir sobre o estatuto do testemunho e as relações que este demanda entre ficção e autobiografia, tomando-as como dimensões estruturalmente integrantes uma da outra e que perturbam, nessa interdependência, uma série de antinomias – veracidade e mentira, fidelidade e perjúrio etc. (DERRIDA, 2004). Destaca-se como ponto de contato entre as considerações de Derrida e *Fragmentos* a iterabilidade, que está no princípio do testemunho como a copresença de repetir e diferir: entre o biográfico do escritor, o texto e seu ressoar junto aos leitores, há espaço para múltiplos deslizares entre identidade e deslocamento.

Esses e outros descolamentos fazem do texto um presente mais do que impróprio – inviável, diz o sexto fragmento de

‘Dedicatória’: “Não posso pois dar a você o que acreditei escrever para você, é a isso que devo me render: a dedicatória amorosa é impossível”¹⁵ (BARTHES, 2003, p. 109). Todavia, como bem lembram Blanchot (1962) e Barthes (2003), o impossível não necessariamente interdita a escrita, sendo por vezes sua condição inicial; assim, o apaixonado procura o que pode haver de interessante na diferença operada pelo texto no amado, que ali talvez não se reconheça:

A operação na qual o outro é envolvido não é um sobrescrito. É, mais profundamente, uma inscrição: o outro está inscrito, inscreveu-se no texto, deixou seu rastro, múltiplo. Se, deste livro, você fosse apenas o dedicatário, você não sairia de sua dura condição de *objeto* (amado) – de deus; mas sua presença no texto, pelo próprio fato de você ser aí irreconhecível, não é a de uma figura analógica, de um fetiche, é a de uma força que não está, consequentemente, em repouso absoluto.¹⁶ (BARTHES, 2003, p. 109, grifo do autor).

O dedicador apaixonado toma aqui o partido da escrita, em prol da qual argumenta para o outro: veja, isso que te magoa, é na verdade ternura. Estar entranhado nesse escrito, integrá-lo na qualidade de força ao invés de ser nele um mero elemento, é apresentado como atrativo, pois, fora de um esquema de representação, ser rastro conferiria ao outro uma mobilidade vital.

“Rastro” é a tradução brasileira consagrada para o francês *trace*, termo derivado que coloca em questão a necessidade ou a existência de um ponto inicial,

de uma origem. O rastro se subtrai à oposição ausência/presença: enquanto presença de uma ausência irreduzível, ele é a recusa de um começo, de um elo primeiro que ligasse a cadeia de significação a algo fora de seu jogo interno de diferenciação. Nos pensamentos de Derrida (1967; 2004), o questionamento é dirigido ao que ele denomina metafísica da presença; nos limites deste estudo, o rastro implica sustar a referência. Desse modo, participar da dinâmica da escrita nos termos da escrita, infiltrar-se nessa atividade arredia e irrenunciável, aparece como um presente sem preço – no exato momento em que o par apaixonado se sente escapar entre os dedos, é para entrar na medula. Impossibilitado de dedicar um texto, o apaixonado dirige-se diretamente ao outro (“Se, deste livro, você fosse apenas o dedicatário...”) para oferecer essa impossibilidade como gesto de amor; assim, “saber” ou estar ciente de que a oferta do texto é inútil e impraticável não cala o seu apelo.

A danosa travessia do amor no texto é o caroço da Figura ‘Escrever’: “Inexprimível amor § ESCRIVER. Engodos, debates e impasses provocados pelo desejo de ‘exprimir’ o sentimento amoroso numa ‘criação’ (particularmente de escrita)”¹⁷ (BARTHES, 2003, p. 157).

O título e as aspas que corroem “exprimir” e “criação” marcam a suspeita que dá o tom da Figura. O segundo fragmento recorre ao indireto e pergunta se

acaso a escrita do amor não poderia ser uma questão de ajuste: de um trabalho que obtivesse uma enunciação adequada. O ajustar do dizer é um dos pontos esmiuçados com mais afinco no estudo de *Fragmentos* em que Marty (2006) destrincha diversos procedimentos pelos quais o livro esquia o que o pesquisador denomina, numa apropriação da terminologia lacaniana, abordagem ao modo simbólico. Segundo Marty (2006), o modelo simbólico era característico da prática reflexiva da época de publicação de *Fragmentos* e consistiria, resumidamente, em considerar que a teoria, enquanto tipo particular de práxis, era capaz de agir sobre os objetos que estudava (e dos quais era, portanto, distinguível) ao incidir sobre o jogo de forças e de percepções no qual seus objetos se davam. Para Marty (2006), Barthes teria investido numa dinâmica mais próxima do Imaginário, caracterizada pela utopia de uma indiferenciação que vigoraria tanto entre apaixonado e amado quanto entre o discurso e a experiência amorosos: irreduzíveis um ao outro, seriam também inextricáveis: em lugar de um agir sobre o outro, estariam em conjunção, enovelados.

Uma estrutura discursiva desenhada no Imaginário traz diversos aspectos de interesse, dentre os quais destacamos a pouca importância que ali têm a autoridade ou a legitimação (diferentemente do Simbólico, estruturado pelo advento da

Lei); em *Fragmentos*, isso aparece como abandono de uma estratégia discursiva modelar, a qual desenha a obtenção de assentimento do leitor, em favor de algo menos hierarquizado: sem estabelecer verdades sobre o amor, o apaixonado dos *Fragmentos* tão-somente diz que (também) ama¹⁸.

O segundo fragmento de ‘Escrever’ enseja pequenos poemas e conclui: “Sou ao mesmo tempo grande demais e fraco demais para a escrita: estou *ao lado dela*, que é sempre rigorosa, violenta, indiferente ao eu infantil que a solicita. O amor tem decerto um pacto com minha linguagem (que o mantém), mas não pode *alojar-se* em minha escrita”¹⁹ (BARTHES, 2003, p. 159, grifos do autor).

Escrever o amor é outra grande busca barthesiana da época. O projeto final de Barthes era um romance, esforço que originou seu último curso no Collège de France (*A preparação do romance*). Num plano desse romance, há a ideia de retirar-se dos afazeres mundanos para “empreender uma grande obra onde seria dito... o Amor” (PINO, 2015b, p. 113). Nesse caso, dizer o amor não é exprimir ou representar uma vivência, e sim tentar engendrar na escrita o amor como efeito de leitura (PINO, 2011). É esse o salto que falta neste segundo fragmento de ‘Escrever’: voltado ainda à expressão, aquele que pretende escrever seu amor desespera-se perante a opacidade da linguagem.

A escrita do Imaginário é citada no terceiro fragmento de ‘Escrever’ como o menor dos males possíveis em termos de escrita amorosa, e que requereria um compromisso entre o Imaginário amoroso e o da escrita, cada qual com exigências próprias, frequentemente incompatíveis, que assolam quem se vê mergulhado n’ambos ao mesmo tempo.

Uma dessas incompatibilidades é que escrever exigiria do apaixonado distância em relação ao que gostaria de exprimir, distância necessária tanto para poder manejar (em termos composicionais) sentimentos, o outro etc. quanto para aceder à desestabilização de si que, como vimos ao ler ‘Dedicatória’, integra a prática da escrita. Diz o terceiro fragmento de ‘Escrever’:

Quem seria este eu que se escreveria? À medida que entrasse na escrita, a escrita o esvaziaria, o tornaria vazio; produzir-se-ia uma degradação progressiva, na qual a imagem do outro seria, também ela, pouco a pouco envolvida (escrever *sobre* alguma coisa é corromper esta coisa), abominação cuja conclusão não poderia deixar de ser: *para quê?* O que bloqueia a escrita amorosa, é a ilusão de expressividade: escritor, ou considerando-me tal, continuo a me enganar sobre os *efeitos* da linguagem [...]. Alguém deveria me ensinar que não se pode escrever sem fazer o luto da própria “sinceridade” (sempre o mito de Orfeu: não se virar).²⁰ (BARTHES, 2003, p. 159–160, grifos do autor).

Luto da sinceridade e ilusão da expressividade: eis a grande questão da crise da referência, perene para Barthes e muitos de seus contemporâneos. Ela está na base

da crítica barthesiana de mecanismos pelos quais procura-se negar ou burlar os intervalos entre linguagem e experiência, apresentando a primeira como decalque da segunda. Por exemplo, em seu primeiro livro, *O grau zero da escrita*, ele comenta o uso do tempo verbal francês *passé simple* que, em desuso na oralidade e restrito à escrita, opera um efeito de organização temporal dos eventos narrados (BARTHES, 2004b) em que esse uso convencionado da língua sinaliza o próprio fazer artístico, inclusive ou talvez especialmente nos romances chamados realistas.

Sem desprezar as alterações e nuances ocorridas ao longo de quase três décadas de reflexão, é possível dizer que Barthes costuma apresentar em chave eufórica as intermitências entre linguagem e experiência: como potencialidade e libertação, elas subjazem ao plural constitutivo do texto festejado em ensaios célebres como o já citado “Da obra ao texto” (BARTHES, 2012a), à autarquia pela qual a estruturação interna à literatura pode ofuscar algum aspecto referencial, e redundam em amplitude de movimento para a aproximação crítica, uma vez que as leituras, no esteio das obras literárias, explodem em possibilidades sem fim.

O fragmento final de ‘Escrever’ assume e postula uma falência: “saber que não escrevemos para o outro, saber que essas coisas que vou escrever jamais me farão amado de quem amo, saber que a escrita não compensa nada, não sublima

nada, que ela está precisamente *ali onde você não está* – é o começo da escrita”²¹ (BARTHES, 2003, p. 161, grifo do autor).

Próximo das proposições de Blanchot (1997), Barthes finca o marco inicial da escrita numa série de desprendimentos, num umbral onde quem se dispõe a escrever deve abandonar qualquer projeto ou resultado. No entanto, conforme Pino (2011, 2015) e Marty (2006), a renúncia a um certo resultado pode significar a abertura a múltiplas decorrências, e dentre esses vários e imprevisíveis efeitos está a oferta do texto enquanto percurso ao leitor. Assim, ao abrir mão de um determinado amor (da pessoa amada a quem se dirige o locutor apaixonado), o texto fica disponível para acolher incontáveis outros amores – os leitores que, nalguma medida, apaixonam-se um pouco com e por esse apaixonado, ou encontram conforto numa outra união: “compartilhar o fracasso do amor, e nesse compartilhamento, vivemos algum tipo de união amorosa. Não se trata de um amor alegre, não se trata da felicidade de possuir um objeto, mas da constatação que não sou o único a não possuir esse objeto” (PINO, 2011, p. 221).

A língua de soslaio

Com efeito, os *Fragmentos* parecem lamentar uma incompatibilidade entre o amor alegre e uma escrita dele decorrente. Contudo, se até aqui a escrita tem

aparecido como a parte intransigente dessa relação, ela não é a única a cavar esse fosso.

Como nota Pino (2011), várias Figuras de *Fragmentos* sonham com união, indiferenciação, fusão e comunhão entre os seres. Uma delas é ‘Plenitude’:

Plenitudes: não são ditas – de modo que, falsamente, a relação amorosa parece reduzir-se a um longo lamento. [...] o eu só discorre ferido; quando estou pleno ou me recordo de assim ter estado, a linguagem me parece pusilânime: sou *transportado* para fora da linguagem, quer dizer, para fora do medíocre, para fora do geral [...].²² (BARTHES, 2003, p. 276-277, grifo do autor).

Uma porção importante do estar-apaixonado parece, então, furtar-se à linguagem, que opera *na, por e enquanto* falta, que não tem lugar na plenitude – pela qual suspira e labora, ansiando pelo repouso da cessação ou, ao menos, o fôlego da suspensão.

O lado analista do apaixonado lembra que

[...] na realidade, pouco me importam minhas chances de ser *realmente* pleno (admito que elas sejam nulas). Brilha apenas, indestrutível, a vontade de plenitude. Por essa vontade, derivo, formo em mim a utopia de um sujeito subtraído ao recalque: *já sou esse sujeito*.²³ (BARTHES, 2003, p. 277, grifo do autor).

A utopia, ou o vislumbre de estados paradisíacos cuja exequibilidade importa menos do que a formulação, encontra novamente a divisa apaixonada “sei disso, ainda assim...”.

Pela estruturação fragmentária e permutável, estrelada por um “eu” também fraturado, *Fragmentos* se quer avesso a preocupações de consistência; no entanto, podemos ainda encontrar ali insistências. Repetições costumam ser repudiadas pelas diretrizes da boa composição, segundo as quais um discurso, por ser veículo de um raciocínio, deve avançar – de preferência rumo a uma conclusão; em literatura, contudo, a repetição pode ser revalorizada como recorrência e sinalizar a importância de uma estrutura, recurso, imagem etc. naquele lance discursivo. Assim, se as hesitações e revisões constantes em *Fragmentos* contribuem para despojar suas páginas de qualquer pretensão de circunscrever, descrever ou solucionar o estado amoroso – como exploramos melhor alhures (OLIVEIRA; BYLAARDT, 2019) –, a insistência com que certos pontos afloram ao longo das páginas pode entregar tais questões ao leitor.

Nessa linha, o caráter prescindível da linguagem parece ser reafirmado por sua ausência em algumas figuras que visitam, na qualidade de aspiração, a união total com o ser amado, como ‘Abraço’ e ‘União’. Desse modo, os *Fragmentos* parecem sugerir algo como uma repulsa recíproca entre amor feliz e expressão verbal, e que tampouco em ações inexpressivas da língua (a escrita inóspita e deformadora, como visto há pouco) o amor poderia habitar.

Esse problema sem resposta talvez tenha brechas. Barthes costuma preferir tentativas a soluções definitivas; a harmonia provisória encontrada nos *Fragmentos* entre linguagem e amor feliz é a seguinte: em face dos atritos entre as dinâmicas da união amorosa e as da expressão e da criação verbais, o apaixonado pode buscar outros fazeres na língua, em que algumas de suas determinações sejam afrouxadas. Um deles aparece na Figura ‘Tal’:

Acedo então (fugitivamente) a uma linguagem sem adjetivos. Amo o outro não segundo suas qualidades (contabilizáveis), mas segundo sua existência; por um movimento que bem poderíamos dizer místico, amo, não o que ele é, mas: *que ele seja*. A linguagem que o sujeito amoroso professa então (contra todas as linguagens loquazes do mundo) é uma linguagem *obtusa*: todo juízo é suspenso, o terror do sentido abolido. [...]

(O tenebroso inimigo do *tal* é a Fofoca, fábrica imunda de adjetivos. E o que mais se pareceria com o ser amado *tal qual* é seria o Texto, ao qual não posso apor nenhum adjetivo: gozo-o sem ter que decifrá-lo.)²⁴ (BARTHES, 2003, p. 327-328, grifos do autor).

O amor não pode estar em texto, mas pode ser vivido ao modo de um, por aquele que tem no Texto (agora, novamente benfazejo) um valor ou uma paixão. Esse desvio impraticável importa, aqui, como força desviante, que contra as linguagens loquazes opera rumo a uma outra coisa, subtraída do uso corrente e

possivelmente até do uso como operação. Se decifrar um texto é menos fazê-lo falar do que condená-lo à repetição, findar seus rumores e silêncios por uma seta de sentido límpido e único que torna prescindível a leitura, a releitura, a vivência do texto, então pronunciar quem se ama como inqualificável é, em movimento análogo, afirmar que ao menos parte do valor da relação com aquele ser ou objeto não está onde se espera.

Outro desvio apaixonado na língua é sugerido na última Figura que leremos, onde retornam a reciprocidade, o presentear, o dispêndio, as relações e intervalos entre comunicar e dirigir-se a alguém, bem como outras questões já aqui visitadas:

Eu te amo

‘EU-TE-AMO. A figura não remete à declaração de amor, à confissão, mas à proferição repetida do grito de amor.

1. Passada a primeira confissão, “*eu te amo*” não quer dizer mais nada; essa frase nada mais faz do que retomar de um modo enigmático, tanto parece vazia, a antiga mensagem (que talvez não tenha passado por essas palavras). Repito-a sem nenhuma pertinência; ela extrapola a linguagem, divaga, onde?²⁵ (BARTHES, 2003, p. 173, grifo do autor).

Uma das mais longas Figuras do livro, ‘Eu te amo’ conta dez fragmentos. No primeiro, eu-te-amo é proposto como unidade que não suportaria modificações nem reversão dos papéis interlocutórios e que, enquanto repetição, sequer teria

uma mensagem ou informação a transmitir (BARTHES, 2003). Nessa série de esquivas linguísticas, eu-te-amo encontra uma categoria: a da proferição, um conceito operatório cunhado por John Austin (1962) em suas conferências sobre os atos de fala. O filósofo parte de situações bastante específicas, como promessas, sentenças jurídicas e votos de casamento, para refletir sobre situações nas quais a língua executa ações no mundo empírico (que ele denomina atos ilocucionários) e sobre o que isso implica para o conhecimento sobre o que é e como funciona a linguagem. Curiosamente, ao longo das conferências, Austin (1962) conclui que há ações implícitas em toda produção de linguagem, na medida em que haveria sempre ali a implicação “eu, falante, digo/afirmo que...”.

Os atos de fala acontecem em proferições, que são as ações vocais de dizer. Ao isolar esse termo para seu eu-te-amo, o locutor barthesiano frisa que esse bloco seria menos um ato intencional de afirmação do que uma espécie de jato verbal, algo que escapa incontrolavelmente dos lábios, sem propósito nem contexto (duas das principais condições dos atos de fala de Austin). Na mesma linha, o terceiro fragmento pergunta: “a que ordem linguística pertence pois esse ser bizarro, esse arremedo de linguagem, por demais fraseado para resultar da pulsão, por demais gritado para resultar da frase?”²⁶ (BARTHES, 2003, p. 176).

O quarto fragmento da Figura inicia com respostas indesejadas a eu-te-amor (“não acredito nem um pouco”, “por que dizer?”), e chega ao obstáculo verdadeiramente lancinante: o silêncio indiferente que anula a demanda amorosa e o próprio demandar, isto é, o reconhecimento do falante como dotado de existência a partir do jogo linguístico. Assim, se há nas Figuras aqui elencadas alguma insatisfação com a língua, percebida por vezes como inadequada, insuficiente ou prescindível na relação amorosa, ‘Eu-te-amor’ não nos deixa esquecer que é ainda pela língua que passa algo vital tanto para o contato entre apaixonado e amado quanto para a articulação do estado amoroso e daquele que ali se faz, provisória e precariamente, falante.

O sétimo fragmento, além de laudar o caráter inaugurador de eu-te-amor, que perturba as estruturas existentes e funda o Novo, concentra-se na maneira decisiva como isto se opera: “E, para cúmulo do paradoxo, esse Novo puríssimo encontra-se no fundo do mais batido estereótipo”²⁷ (BARTHES, 2003, p. 179). É, como demonstramos alhures (OLIVEIRA; BYLAARDT, 2019) e como argumenta detalhadamente Marty (2006), o procedimento de *Fragmentos* como um todo: revisitar sistemas já consolidados (gêneros textuais, áreas da ciência, campos discursivos, clichês etc.) e pacientemente inscrever em suas dobras desdobramentos inauditos. Consoante,

o oitavo fragmento propõe uma revisão da avaliação gregária do sofrimento amoroso, que passa de algo a ser superado a uma afirmação trágica – novamente, a recusa dos valores partilhados.

Por fim, o décimo e último fragmento da Figura declara que, absoluto e ininterpretável, eu-te-amor seria um contrassigno:

Eu-te-amor é ativo. Afirma-se como força – contra outras forças. Quais? Mil forças do mundo que são, todas, forças depreciativas (a ciência, a doxa, a realidade, a razão, etc.). Ou ainda: contra a língua. [...] Como proferição, *eu-te-amor* não é um signo, mas joga contra os signos. [...]

Como proferição, *eu-te-amor* está do lado do dispêndio. Os que querem a proferição da palavra (líricos, mentirosos, errantes) são sujeitos do Dispêndio: dispendem a palavra, como se fosse impertinente (vil) que esta fosse recuperada em algum lugar; estão no limite extremo da linguagem, ali onde a própria linguagem (e que mais o faria em seu lugar?) reconhece que não tem nenhuma garantia, que trabalha sem rede.²⁸ (BARTHES, 2003, p. 182-184, grifos do autor).

Estar no limite extremo da linguagem, operar fora de e contra as forças do mundo, alinhar-se aos líricos, aos errantes, aos mentirosos... nas Figuras em que são visitados falares amorosos, algumas propriedades, aspectos e prescrições próprios a funcionamentos ordinários ou razoáveis da língua são emperrados, suspensos, desfeitos, deslocados.

As Figuras de escritas e falares amorosos que lemos podem ter incerta confluência com a noção blanchotiana

(2013) de inoperância, segundo a qual os resultados funcionais e/ou metrificáveis de certos escritos são nulos, neles prevalecendo um dizer que reenvia constantemente a sua própria atividade e desarticula, no vigor de sua obstinação, os determinantes que se buscam impor-lhe. Blanchot (2013) pensa sempre na literatura e, portanto, acenar a seu arcabouço conceitual é aventar alguma permeabilidade entre ela e *Fragmentos*. Ao rondar questões como o indizível e as limitações e excessos da linguagem ('Escrever'), a observância e extrapolar concomitantes de codificação genérica ('Carta de amor'), a indissociabilidade entre forma e ação e o dizer que a um tempo se esgota em si mesmo e ressoa como inesgotável ('Eu te amo'), o livro de Barthes parece-nos resvalar igualmente pelo que se convencionou chamar conteúdo naquilo que está presente também na literatura, ou que é um de seus presentes.

Love and writing in Roland Barthes' A lover's discourse: fragments

Abstract

In this essay we read some units of Roland Barthes' A lover's discourse: fragments, in attempts to map the relationships therein established between love, writing and language, which lead to key aspects of the book and of Barthes' oeuvre. We read the Fragments as part of a textual net-

work (comprising also diaries and articles) and focus on the textual enunciator's ethos. We endeavor to demonstrate that, far from abandoning theoretical concepts (such as the nature of writing, subjectivity and other topics of intellectual debate over which Barthes took public stances in the years that preceded his *Fragments*), Barthes' more explicitly essayistic writing presupposes and acts upon those very notions. Therefore, as the book calls into question not just an object (the lover's discourse) but also its own making, the very praxis of writing comes to be conceived in different terms – as an interminable wound.

Keywords: Roland Barthes; A lover's discourse: fragments; Writing; Love.

Noitas

- ¹ Observação: o símbolo de parágrafo § sinaliza quebra de linha no material citado.
- ² La lettre d'amour. § LETTRE. La figure vise la dialectique particulière de la lettre d'amour, à la fois vide (codée) et expressive (chargée d'envie de signifier le désir). (BARTHES, 1989, p. 187).
- ³ *je n'ai rien à te dire*, sinon que ce rien, c'est à toi que je le dis (BARTHES, 1989, p. 187)
- ⁴ Le langage est une peau : je frotte mon langage contre l'autre. C'est comme si j'avais des mots en guise de doigts, ou des doigts au bout de mes mots. Mon langage tremble de désir. L'émoi vient d'un double contact : d'une part, toute une activité de discours vient relever discrètement, indirectement, un signifié unique, qui est « je te désire », et le libère, l'alimente, le ramifie, le fait exploser [...]. Parler amoureuxment, c'est dépenser sans terme, sans crise ; c'est pratiquer un rapport sans orgasme. (BARTHES, 1989, p. 87)
- ⁵ La dédicace. § DÉDICACE. Épisode de langage qui accompagne tout cadeau amoureux, réel ou projeté, plus généralement, tout geste, effectif ou intérieur, par lequel le sujet dédie quelque chose à l'être aimé. (BARTHES, 1989, p. 89).

- ⁶ « A ce dieu, ô Phèdre, je dédie ce discours... » On ne peut donner du langage (comment le faire passer d'une main dans l'autre ?), mais on peut le dédier – puisque l'autre est un petit dieu. L'objet donné se résorbe dans le dire somptueux, solennel, de la consécration, dans le geste poétique de la dédicace [...] ; c'est le principe même de l'*Hymne*. Ne pouvant rien donner, je dédie la dédicace même, en quoi s'absorbe tout ce que j'ai à dire [...]. § Le chant est le supplément précieux d'un message vide, tout entier contenu dans son adresse, car ce que je donne en chantant, c'est à la fois mon corps (par ma voix) et le mutisme dont tu le frappes. (L'amour est muet, dit Novalis ; seule la poésie le fait parler.) *Le chant ne veut rien dire* : c'est en cela que tu entendras enfin que je te le donne ; aussi inutile que le brin de laine, le caillou, tendus à sa mère par l'enfant. (BARTHES, 1989, p. 91-92)
- ⁷ Cependant, hormis le cas de l'*Hymne*, qui confond l'envoi et le texte lui-même, ce qui suit la dédicace (à savoir l'ouvrage lui-même) a peu de rapport avec cette dédicace. L'objet que je donne n'est plus tautologique [...], il est *interprétable* ; il a un sens (des sens) qui déborde de beaucoup son adresse ; j'ai beau écrire ton nom sur mon ouvrage, c'est pour « eux » qu'il a été écrit (les autres, les lecteurs). C'est donc par une fatalité de l'écriture elle-même qu'on ne peut dire d'un texte qu'il est amoureux, mais seulement, à rigueur, qu'il a été fait « amourement », comme un gâteau ou une pantoufle brodée. § Et même : moins encore qu'une pantoufle ! Car la pantoufle a été faite pour ton pied [...]. Mais l'écriture, elle, ne dispose pas de cette complaisance. (BARTHES, 1989, p. 92-93)
- ⁸ Mais l'écriture, elle, ne dispose pas de cette complaisance. L'écriture est sèche, obtuse ; c'est une sorte de rouleur compresseur ; elle va, indifférente, indélicate ; elle tuerait « père, mère, amante », plutôt que de dévier de sa fatalité (de reste, énigmatique). (BARTHES, 1989, p. 93)
- ⁹ Um exame minucioso da questão foge ao escopo deste estudo. Aos interessados, sugiro iniciar por Foucault, *A ordem do discurso*, de 1970; Derrida, *Assinatura, acontecimento, contexto*, de 1971 (no livro *Margens*), e Barthes: *A morte do autor*, de 1968, e *Da obra ao texto*, de 1971 (ambos no livro *O rumor da língua*), e *O Prazer do texto*, de 1973. Ver também Figueiredo, E. O intertexto da “morte do autor”: uma arqueologia. In: PINO; BRANDINI; BARBOSA (orgs.). *Roland Barthes Plural*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 143-157.
- ¹⁰ L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. § [...] c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet
- ¹¹ Quelle est donc la « réalité » à laquelle se réfère *je* ou *tu* ? Uniquement une « réalité de discours », qui est chose très singulière. *Je* ne peut être défini qu'en termes de « locution », non en termes d'objets, comme l'est un signe nominal. [...] *je* est l'« individu qui énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique *je* ». [...] Ce signe est donc lié à l'exercice du langage et déclare le locuteur comme tel. C'est cette propriété qui fonde le discours individuel, où chaque locuteur assume pour son compte le langage entier
- ¹² Ao final de “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste (2005, p. 88) especifica que a enunciação na escrita não é a mesma da fala e, portanto, requer quadro e ferramental analíticos próprios. As relações entre escrita e língua foram objeto dos últimos cursos de Benveniste no Collège de France, em 1968-69, publicados postumamente (Benveniste, É. *Dernières leçons*. Collège de France, 1968 et 1969. Org. e apres. Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio. Paris: EHESS / Gallimard / Seuil, 2012.). Para aprofundamento, ver: 1) FENOGLIO, I. “A língua e a escrita”: um distanciamento teórico entre Saussure e Benveniste. *Revista do GELNE*, v. 19, n. Especial, 2017, p. 273-298. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/13588>>. Acesso em: 26 abr. 2020; e 2) FLORES, V. N. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. *D.E.L.T.A.*, n. 34, v. 1, 2018, p. 395-417. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-395.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- ¹³ (Nous vérifions souvent qu'un sujet qui écrit n'a pas du tout l'écriture de son image privée : qui m'aime « pour moi-même », ne m'aime pas pour mon écriture (et j'en souffre). C'est sans doute qu'aimer à la fois deux signifiants dans le même corps, c'est trop ! Cela ne court pas les rues. Et si par exception cela se produit, c'est la Coïncidence, le Souverain Bien.) (BARTHES, 1989, p. 93)
- ¹⁴ une sorte de journal intime ou de journal amoureux qui éclaire la manière dont Roland Barthes envisage la relation entre la vie, la recherche et le livre. [...] La première partie, « Chronologie », se compose de 23 pages manuscrites rédigées entre le 20 septembre 1974

- et le 1^{er} février 1976 : le texte commence ainsi quelques mois avant le début du premier séminaire (janvier 1975) et se termine au début de la seconde année. Chaque double page du cahier est divisée en quatre colonnes : la première mentionne une succession de dates, la seconde, intitulée « Récit », énumère les événements correspondants. Les personnes (l'objet amoureux, des amis, des familiers de l'auteur...) évoquées dans ces notations, qui n'excèdent pas quelques lignes, sont la plupart du temps désignées par l'initiale de leur prénom (ou de leur prénom et nom), plus rarement par leur prénom rédigé en toutes lettres. Dès le « Récit », donc, en évitant les noms propres, le diariste manifeste la même discrétion et surtout la même distance référentielle qui caractérise l'écrivain des *Fragments d'un discours amoureux*. Poursuivant, dans les troisième et quatrième colonnes, ce double travail de recul et de typification, Roland Barthes propose successivement pour chaque événement une « Figure » et une « Enseigne » - comme il le fera dans son séminaire et plus tard dans le livre. [...] § Cela signifie très clairement que Roland Barthes, amoureux, professeur et écrivain, vivait, pour ainsi dire, simultanément un triple projet à la fois existentiel, pédagogique et littéraire [...].
- ¹⁵ Je ne puis donc te donner ce que j'ai cru écrire pour toi, voilà à quoi il faut me rendre : la dédicace amoureuse est impossible (BARTHES, 1989, p. 93-94)
- ¹⁶ L'opération dans laquelle l'autre est pris n'est pas une suscription. C'est, plus profondément, une inscription : l'autre est inscrit dans le texte, il y a fait sa trace, multiple. Si, de ce livre, tu n'étais que le dédicataire, tu ne sortirais pas de ta dure condition d'*objet* (aimé) - de dieu ; mais ta présence dans le texte, par là même que tu y es méconnaissable, n'est pas celle d'une figure analogique, d'un fétiche, c'est celle d'une force, qui n'est pas, dès lors, de tout repos. (BARTHES, 1989, p. 94)
- ¹⁷ Inexprimable amour § ÉCRIRE. Leurres, débats et impasses auxquels donne lieu le désir d'« exprimer » le sentiment amoureux dans une « création » (notamment d'écriture). (BARTHES, 1989, p. 113)
- ¹⁸ Para estudos mais detalhados da questão, ver Perrone-Moisés (2012a) e Oliveira e Bylaardt (2019).
- ¹⁹ Je suis à la fois trop grand e trop faible pur l'écriture : je suis à *côté d'elle*, qui est toujours serrée, violente, indifférente au moi enfantin qui la sollicite. L'amour a certes partie liée avec mon langage (qui l'entretient), mais il ne peut *se loger* dans mon écriture. (BARTHES, 1989, p. 114)
- ²⁰ Quel est ce moi qui s'écrit ? Au fur et à mesure qu'il entrerait dans l'écriture, l'écriture le dégonflerait, le rendrait vain ; il se produirait une dégradation progressive, dans laquelle l'image de l'autre serait, elle aussi, peu à peu entraînée (écrire *sur* quelque chose, c'est le périmer), un dégoût dont la conclusion ne pourrait être que : *à quoi bon ?* Ce qui bloque l'écriture amoureuse, c'est l'illusion d'expressivité : écrivain, ou me pensant tel, je continue à me tromper sur les *effets* du langage [...]. Il faudrait que quelqu'un m'apprenne qu'on le peut écrire sans faire le deuil de sa « sincérité » (toujours le mythe d'Orphée : ne pas se retourner). (BARTHES, 1989, p. 114-115)
- ²¹ Savoir qu'on n'écrit pas pour l'autre, savoir que ces choses que je vais écrire ne me feront jamais aimer de qui j'aime, savoir que l'écriture ne compense rien, ne sublime rien, qu'elle est précisément *là où tu n'es pas* - c'est le commencement de l'écriture. (BARTHES, 1989, p. 116)
- ²² Complements : on ne les dit pas - en sorte que, faussement, la relation amoureuse paraît se réduire à une longue plainte. [...] le moi ne discourt que blessé ; lorsque je suis comblé ou me souviens de l'avoir été, le langage me paraît pusillanime : je suis *transporté*, hors du langage, c'est-à-dire hors du médiocre, hors du général [...]. (BARTHES, 1989, p. 66)
- ²³ En réalité, peu m'importent mes chances d'être réellement comblé (je veux bien qu'elles soient nulles). Seule brille, indestructible, la volonté de comblement. Par cette volonté, je dérive : je forme en moi l'utopie d'un sujet soustrait au refoulement : je suis déjà ce sujet. (BARTHES, 1989, p. 66)
- ²⁴ J'accède alors (fugitivement) à un langage sans adjectifs. J'aime l'autre non selon ses qualités (comptabilisées), mais selon son existence ; par un mouvement que vous pouvez bien dire mystique, j'aime, non ce qu'il est, mais : *qu'il est*. Le langage dont le sujet amoureux proteste alors (contre tous les langages déliés du monde) est un langage *obtus* : tout jugement est suspendu, la terreur du sens est abolie. § (L'ennemi noir du *tel*, c'est le Potin, fabrique immonde d'adjectifs. Et ce qui ressemblerait le mieux à l'être aimé *tel qu'il est*, ce serait le Texte, sur lequel je ne puis apposer aucun adjectif : dont

- je jouis sans avoir à le déchiffrer). (BARTHES, 1989, p. 262–263)
- ²⁵ Je t'aime § Je-t-aime. La figure ne réfère pas à la déclaration d'amour, à l'aveu, mais à la profération répétée du cri d'amour. § 1. Passé le premier aveu, « *je t'aime* » ne veut plus rien dire ; il ne fait que reprendre d'une façon énigmatique, tant elle paraît vide, l'ancien message (qui peut-être n'est pas passé par ces mots). Je le répète hors de toute pertinence ; il sort du langage, il divague, où ? (BARTHES, 2003, p. 175)
- ²⁶ À quel ordre linguistique appartient donc cet être bizarre, cette feinte de langage, trop phrasée pour relever de la pulsion, trop criée pour relever de la phrase ? (BARTHES, 1989, p. 177)
- ²⁷ Et, pour comble de paradoxe, ce Nouveau tout pur est au bout du plus éculé des stéréotypes (BARTHES, 1989, p. 179)
- ²⁸ *Je-t-aime* est actif. Il s'affirme comme force – contre d'autres forces. Lesquelles ? Mille forces du monde, qui sont, toutes, forces dépréciatives (la science, la doxa, la réalité, la raison, etc. Ou encore : contre la langue. [...] Comme profération, *je-t-aime* n'est pas un signe, mais joue contre les signes. [...] § Comme profération, *je-t-aime* est du côté de la dépense. Ceux qui veulent la profération du mot (lyriques, menteurs, errants) sont sujets de de la Dépense : ils dépensent le mot, comme s'il était impertinent (vil) qu'il fût quelque part récupéré ; ils sont à la limite extrême du langage, là où le langage lui-même (et qui d'autre le ferait à sa place ?) reconnaît qu'il est sans garantie, travaille sans filet. (BARTHES, 1989, p. 182–183)

Referências

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BARTHES, R. *Fragments d'un discours amoureux*. Paris: Seuil, 1989.
- BARTHES, R. Vita Nova. In: *Œuvres Complètes*. Paris: Seuil, 2002. v. V, p. 1008–1014.
- BARTHES, R. *Fragmentos de um Discurso Amoroso*. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. *O grau zero da escrita*, seguido de Novos ensaios críticos. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, R. *Le Discours Amoureux*. Séminaire à l'École pratique des hautes études 1974-1976. Suivi de Fragments d'un discours amoureux: inédits. Paris: Seuil, 2007.
- BARTHES, R. *Diário de luto*. 26 de outubro 1977 - 17 de setembro de 1979. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, R. Da obra ao texto. In: *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a. p. 65–75.
- BARTHES, R. Escrever, verbo intransitivo? In: *O rumor da língua*. Trad. M. Laranjeira; Andréa S. M. Silva. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b. p. 13–25.
- BARTHES, R. *Album*. Inédits, correspondances et varia. Paris: Seuil, 2015.
- BELLOCCHIO, C. M. *Uma visão sutil do mundo*: Escritura, enunciação e variação em Roland Barthes. 2017. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BENVENISTE, É. *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris: Gallimard, 2005.
- BENVENISTE, É. *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris: Gallimard, 2014.
- BLANCHOT, M. *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard, 1962.
- BLANCHOT, M. Kafka e a literatura. In: *A parte do fogo*. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 19–33.
- BLANCHOT, M. O desaparecimento da literatura. In: *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 285–295.
- COSTE, C. Préface. In: BARTHES, R. *Le discours amoureux*. Séminaire à l'École pratique des hautes études 1974-1976, suivi de

Fragments d'un discours amoureux: inédits. Paris: Seuil, 2007, p. 19–45.

COSTE, C. De l'École au Collège. In: *Roland Barthes ou l'art du détour*. Paris: Hermann, 2016. p. 29–54.

DERRIDA, J. *De la Grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967.

DERRIDA, J. *Morada Maurice Blanchot*. Trad. Silvina R. Lopes. Lisboa: Vendaval, 2004.

FLORES, V. N.; ENDRUWEIT, M. L. A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste. Moara, n. 38, *Estudos Linguísticos*, p. 196–208, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1280>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

LOPES, S. R. *A legitimação em literatura*. Lisboa: Cosmos, 1994.

MARTY, É. *Roland Barthes, le métier d'écrire*. Paris: Seuil, 2006.

OLIVEIRA, P. P. L. de. *Inconfessadamente ditoso*: trânsitos do eu nas escritas de Roland Barthes e de Ana Cristina Cesar. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-10122015-161547>.

OLIVEIRA, P. P. L. de; BYLAARDT, C. O. O estranho murmúrio de Fragmentos de um Discurso Amoroso. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, p. 46–64, n. 62, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/27675>. DOI <http://dx.doi.org/10.9771/ell.v0i62.27675>. Acesso em: 27 maio 2021.

PERRONE-MOISÉS, L. Discurso amoroso e discurso de poder. In: *Com Roland Barthes*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a. p. 89–94.

PERRONE-MOISÉS, L. O semiólogo apaixonado. In: *Com Roland Barthes*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b. p. 95–99.

PINO, C. A. Nem sempre fracassamos ao falar do que amamos. O discurso e a narrativa amorosa de Roland Barthes. *Remate de Males*, v. 31, n. 1–2, p. 211–226, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636230>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PINO, C. A. *Roland Barthes: a aventura do romance*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015.

ROGER, P. *Roland Barthes*, roman. Paris: Grasset & Fasquelle, 1986.

Diretrizes para autores

Normas para apresentação dos originais

Observação

Desenredo publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação em Letras e áreas afins, de instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. No caso de trabalhos em coautoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado ou o mestrado, um dos autores, necessariamente, deve possuir o título de doutor e estar vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área.

Os artigos deverão ser inéditos e conter entre 15 e 20 páginas. O autor deve informar, nos campos adequados da submissão no sistema, uma breve nota biográfica indicando seu nome completo, local onde leciona e/ou pesquisa, sua área de atuação e um e-mail, bem como demais dados de identificação presentes no formulário. A fim de garantir uma avaliação imparcial e cega pelos pares, o texto não deve conter nenhum tipo de identificação de autoria, nem em seu texto nem em suas informações de arquivo. Utilizar o sistema SEER da Revista para submeter o artigo. Os trabalhos encaminhados serão

submetidos a uma pré-seleção, por parte da equipe editorial da revista *Desenredo*, e submetidos à avaliação dos membros da Comissão Editorial e/ou do Conselho Editorial e, então, encaminhados à avaliação cega pelos pareceristas externos à revista. Os conceitos emitidos nos artigos serão de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião dos pareceristas que integram a Comissão e o referido Conselho. Uma vez aceito artigo submetido, o autor não pode publicar novamente texto na Revista sem que tenha passado o período de um ano desde sua última publicação, nem submeter dois artigos, ainda que em co-autoria, na mesma edição. Mesmo os artigos que tenham sido aprovados para a publicação com ressalva ou inteiramente, podem vir a não ser publicados em função do volume de textos recebidos e do número limite de textos em cada edição. As provas com ajustes para a preparação da versão final para publicação serão enviadas ao(s) autor(es) correspondente(s) e deverão ser devolvidas dentro de um prazo máximo de 72 horas através da área do usuário da plataforma Seer.

Apresentação do texto

Para efeito de padronização gráfica, os trabalhos deverão seguir, rigorosamente, as normas abaixo especificadas, sob o risco de não serem aceitos, independentemente da adequação do conteúdo.

1. O trabalho deverá ser apresentado na seguinte sequência: título; resumo; palavras-chave; texto (seções obrigatórias: introdução; fundamentação teórica: (títulos e subtítulos), metodologia/procedimentos metodológicos, resultados e análise; considerações finais/conclusão; título abstract ou résumé; título do artigo na língua estrangeira escolhida; texto do abstract ou résumé; keywords ou mots-clé; notas; referências.
2. A primeira página deve incluir o título, centralizado, em negrito, corpo 16, somente a primeira letra maiúscula; resumo (a palavra Resumo em itálico, três linhas abaixo do nome do autor, seguida do resumo propriamente dito, duas linhas abaixo da palavra Resumo, corpo 10, espaço simples, apresentado num único parágrafo de, no mínimo, 7 linhas e, no máximo, 10 linhas); palavras-chave (Palavras-chave em itálico, seguida de dois pontos, duas linhas abaixo do fim do resumo; devem ser separadas entre si por ponto; mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave, corpo 10).
3. Tipo de letra corpo do texto: Times New Roman, corpo 12.
4. Espaçamento: espaço 1,5 entrelinhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações, etc.
5. Adentramento: 1 cm para assinalar parágrafos.
6. Citações textuais:
 - a) até 3 linhas: marcadas entre aspas no corpo do texto;
 - b) com mais de 3 linhas: justificadas e recuadas em 1 cm, sem aspas, corpo 10.
7. Subtítulos: centralizados, em negrito, somente a primeira letra maiúscula; sem numeração, corpo 14; introdução, conclusão, notas e referências seguem o mesmo padrão.
8. A palavra Abstract ou Résumé em itálico, duas linhas abaixo do final do texto. Duas linhas abaixo da palavra Abstract ou Résumé deve constar a versão em inglês ou francês do título do artigo. O corpo do Abstract ou Résumé segue a mesma formatação do resumo: corpo 10, mínimo de sete e máximo de dez linhas; as palavras Keywords ou Mots-clé, duas linhas abaixo do final do texto do Abstract ou Résumé, em itálico, seguidas de dois pontos, mínimo de três e máximo de cinco palavras.
9. Ilustrações, tabelas e outros recursos visuais: deverão ter identificação completa (títulos - espaçamento simples, fonte 12, alinhamento justificado; legendas e fontes - espaçamento simples, fonte 10, alinhamento justificado) e ser numeradas consecutivamente, inseridas o mais próximo possível da menção no texto. Por se tratar de publicação em preto e branco, recomenda-se, na elaboração de gráficos, uso de texturas no lugar de cores. Em caso de fotos ou ilustrações mais elaboradas, deverá ser enviado arquivo anexo com os originais. Tabelas e quadros deverão estar no formato de texto, não como figura. Imagens e/ou ilustrações deverão ser enviadas como “Documentos suplementares” em arquivo à parte, no formato JPG, ou TIF, em alta resolução (no mínimo 300 dpi). O autor é responsável pela autorização de publicação da imagens, bem como pelas referências correspondentes.
10. Siglas: na primeira vez em que forem mencionadas, devem, antes de constar entre parênteses, ser escritas por extenso, conforme exemplo: Universidade de Passo Fundo (UPF).

11. Notas: deverão ser utilizadas apenas as de caráter explicativo e/ou aditivo. Não serão aceitas notas de rodapé (converter em notas de fim).
12. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.
13. Destaques: deverá ser usado itálico para palavras estrangeiras com emprego não convencional, neologismos e títulos de obras/periódicos.
14. Citações: deverão obedecer à forma (SOBRENOME DO AUTOR, ANO) ou (SOBRENOME DO AUTOR, ANO, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (SOBRENOME DO AUTOR, ANOa, p. xx) e (SOBRENOME DO AUTOR, ANOb). As citações com mais de três linhas devem constar sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas, com espaçamento entrelinhas simples e recuo de 1 cm na margem esquerda. Deverá ser adotado uso de aspas duplas para citações diretas no corpo de texto (trechos com até três linhas). No caso de mais de três autores, indicar sobrenome do primeiro seguido da expressão latina et al. (sem itálico). A referência reduzida deverá ser incluída após a citação, e não ao lado do nome do autor, conforme exemplo: De acordo com Freire, “[...] o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (1987, p. 69).
15. Referências: deverão constar, exclusivamente, os textos citados, em ordem alfabética pelo nome do autor, seguindo as normas da ABNT. Deverá ser adotado o mesmo padrão em todas as referências: logo após o sobrenome, que será grafado em caixa-alta, apresentar o nome completo ou apenas as iniciais, sem misturar os dois tipos de registro (FREIRE, Paulo ou FREIRE, P.).

Exemplos de referências mais recorrentes:

Livros:

SOBRENOME, Nome. *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano.

Capítulos de Livros:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*: SOBRENOME, Nome (org.). *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano. p. xx-yy. (página inicial – final do capítulo).

Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v. ____ e/ou ano (ex.: ano 1), n. ____, p. xx-yy (página inicial - final do artigo), mês abreviado. ano.

Textos de publicações em eventos:

SOBRENOME, Nome. Título. *In*: NOME DO EVENTO, número da edição do evento em arábico, ano em que o evento ocorreu, cidade de realização do evento. *Tipo de publicação* (anais, resumos, relatórios). Cidade: Editora, ano. p. xx-yy (página inicial - final do trabalho).

Dissertações/Teses:

SOBRENOME, Nome. *Título da D/T*: subtítulo. Ano. Número folhas. Dissertação/Tese (Mestrado em.../Doutorado em...) – Nome do Programa de Pós-Graduação ou Faculdade, Nome da IES, Cidade, Ano.

Sites:

AUTOR(ES). *Título* (da página, do programa, do serviço, etc.). Versão (se houver). Descrição física do meio. Disponível em: <http://...>. Acesso em: dd(dia). mês abreviado. aaaa(ano).

Endereço para envio de correspondências

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
(IFCH)
Programa de Pós-Graduação em Letras
(PPGL)
Prédio B3 – Sala 106 – *Campus I*
Bairro São José – BR 285 – Km 292
Caixa Postal 611 – CEP 99052-900
Passo Fundo - RS
Fax: (54) 3316-8125
E-mail: ppgletras@upf.br

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB).
3. Todos os endereços de URLs no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos e prontos para clicar.
4. O texto está em espaço 1,5 entrelinhas; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico ao invés de sublinhar (exceto em endereços URL); com figuras e tabelas inseridas no texto, e não em seu final.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para autores, na seção Sobre a Revista.

6. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, para avaliação por pares (ex.: artigos). Em caso de citação de autores, "Autor" e ano são usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de Nome do autor, título do documento, etc.

Declaração de Direito Autoral

Declaro que o presente artigo é original, não tendo sido submetido à publicação em qualquer outro periódico nacional ou internacional, quer seja em parte ou em sua totalidade. Declaro, ainda, que uma vez publicado na revista DESENREDO, editada pela Universidade de Passo Fundo, o artigo jamais será submetido por mim ou por qualquer um dos demais coautores a qualquer outro periódico. Através deste instrumento, em meu nome e em nome dos demais coautores, porventura existentes, cedo os direitos autorais do referido artigo à Universidade de Passo Fundo e declaro estar ciente de que a não observância deste compromisso submeterá o infrator a sanções e penas previstas na Lei de Proteção de Direitos Autorais (Nº 9609, de 19/02/98).

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.