

Discurso e ensino na linguística aplicada: propostas e interseções



Maria Inês Batista Campos
Thiago Jorge Ferreira Santos
(Orgs.)

Coleção

**Discurso e
ensino:
diálogos entre
teoria e prática**

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo



DOI: 10.11606/9786587621944

Maria Inês Batista Campos
Thiago Jorge Ferreira Santos
(Orgs.)

**Discurso e ensino na
linguística aplicada:
propostas e interseções**

Série Discurso e ensino: diálogo
entre teoria e prática, v. 2

e-book



São Paulo
FFLCH - USP
2021

Copyright Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP . Autorizada a sua reprodução total ou parcial para quaisquer fins acadêmico-científicos, desde que citada a fonte. A USP não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação. A responsabilidade pela utilização de imagens é inteiramente dos autores presentes nesta publicação.

Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br>

Contato: maricamp@usp.br

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição - CRB-8/6409

D611 Discurso e ensino na linguística aplicada [recurso eletrônico]: propostas e interseções / Organizadores: Maria Inês Batista Campos, Thiago Jorge Ferreira Santos. -- São Paulo: FFLCH/USP, 2021.
2.335 Kb; PDF. -- (Série Discurso e Ensino: diálogo entre teoria e prática, v. 2)

ISBN: 978-978-65-87621-94-4

DOI: 10.11606/9786587621944

1. Análise do discurso. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Linguística aplicada. I. Campos, Maria Inês Batista. II. Santos, Thiago Jorge Ferreira.

CDD 401.41

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica

Gabriel Isola-Lanzoni

Obra de capa por: Rodchenko, Aleksandr, 1891-1956
Construção Espacial N° 12, 1920.
Contraplacado, tinta de alumínio e arame, 24 x 33 x 18.5"

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



Os artigos publicados nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-reitor Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor Prof. Dr. Paulo Martins

Vice-Diretora Profa. Dra. Ana Paula Torres Megiani

CONSELHO EDITORIAL

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui

Flavia Fazon

Lucas Nascimento Silva

Maria das Graças Soares Rodrigues

Miriam Bauab Puzzo

Norma Seltzer Goldstein

Simone Maria Dantas Longhi

Urbano Cavalcante Filho

Sumário

Apresentação

Discurso e ensino na perspectiva dialógica da linguagem	8
Maria Inês Batista Campos e Thiago Jorge Ferreira Santos	

Parte I - Discurso e ensino

1. O discurso de divulgação da ciência e a linguística aplicada: contribuições para uma cultura científica	26
Maria Eduarda Giering e Daiana Campani	
2. <i>Fanfictions</i> nas aulas de Língua Portuguesa: o cotejo entre dois projetos enunciativos	52
Regiani Leal Dalla Martha Couto	
3. Do poema ao meme: relações dialógicas e gêneros intercalados na leitura verbo-visual	81
Luciana Taraborelli e Viviane Mendes Leite	
4. Educação de Jovens e Adultos: tensões dialógicas na BNCC de Língua Portuguesa	104
Elvis Lima de Araujo	
5. Uma análise dialógica da proposta pedagógica do Programa Siminina	128
Laiza Luz Martins Sant'Ana	

Parte II - Discurso e materiais didáticos

6. Posicionamento estilístico do professor autor no material didático digital da educação a distância 149
Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos e Pedro Farias Francelino
7. A pureza e a riqueza da língua na antologia do Manual de Língua Portuguesa (1945-1951) 172
Cristian Henrique Imbruniz e Thabata Dias Haynal
8. Argumentar pode ser dissertar? Análise de um livro didático da redemocratização brasileira 206
Nathalia Akemi Sato Mitsunari
9. A formação de professores em disputa: uma análise do discurso ideológico em manuais pedagógicos 224
Marco Aurelio Cardoso Moura

Resenha

- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva (Org.). *Texto, Discurso e Argumentação*: traduções. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 317p. 251
Urbano Cavalcante Filho

Sobre os organizadores 261

Sobre os autores 263

Apresentação

A obra “Discurso e ensino na linguística aplicada: propostas e interseções” tem por objetivo discutir a produtividade da articulação entre os estudos discursivos, a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin e de outras vertentes teóricas, com as preocupações abarcadas no ensino-aprendizagem nos contextos da educação básica e universitária e temáticas adjacentes (análise de materiais didáticos, práticas de leitura e escrita, divulgação científica), questões essas investigadas na linguística aplicada.

Os estudos bakhtinianos, construídos por trabalhos de vários pensadores (filósofos, linguistas, teóricos da literatura, artistas, entre outros), focam-se em uma abordagem dialógica da linguagem que oferece, do ponto de vista teórico e metodológico, possibilidades de refletir a respeito dos discursos que nos atravessam e constituem. O foco desta obra são os discursos no âmbito do ensino de língua materna, dos materiais didáticos, das ciências, da universidade e das mídias digitais.

A obra é o segundo volume da Série “Discurso e ensino: diálogo entre teoria e prática” da Editora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Sucede-se ao livro “Mídia, Discurso e Ensino”, autoria de Maria Inês Batista Campos e Geraldo Tadeu Souza, cujo objetivo foi reunir pesquisas enfiadas no trinômio “discurso, mídia e ensino”.

As temáticas de investigações dos dois volumes fazem parte das atenções do grupo de pesquisa “Linguagens, Discurso e Ensino”, constituído em 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da FFLCH-USP. As pesquisas do grupo articulam-se de forma sistemática em torno da Análise Dialógica do Discurso (ADD), dos Estudos Bakhtinianos e do ensino de língua materna, considerando os diferentes domínios: literatura, educação, ensino, livro didático, divulgação científica, mídia.

A decisão de organizar este segundo volume da Série “Discurso e ensino: diálogo entre teoria e prática” está ligada às grandes mudanças representadas pelos novos desafios no âmbito educacional, especialmente no que se refere à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, que adota como bases conceituais do componente curricular de língua portuguesa as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, o texto como unidade de trabalho e os campos de atuação humana. Essas noções perpassam os capítulos da obra, ancoradas em diversos contextos educacionais do ensino básico e superior.

Ressaltamos a presença de autores de diferentes instituições neste livro. Estão reunidos nove capítulos e uma resenha de quatorze autores, representando seis diferentes instituições das cinco regiões brasileiras: Centro-Oeste (UFMT), Norte (IFRO), Nordeste (UEPB, IFBA), Sul (UNISINOS) e Sudeste (USP). A obra é composta por um Conselho Científico também representativo da regionalidade brasileira, com docentes-pesquisadores da UFPA, UFPB, IFBA, UFV, UFPR, UFRN e UNITAU. Ainda, contamos com dezoito pareceristas: UFPA (Norte), UFRN, IFBA (Nordeste), UFPR (Sul), FGV, UNITAU, PUC-SP, USP, UFV (Sudeste).

A importância desta coletânea para os estudos da linguagem estão presentes nas diferentes áreas do conhecimento, os leitores, de diferentes áreas, terão muito material para reflexão e compreensão da produtividade da perspectiva dialógica, em diálogo com outras perspectivas, focalizando a relação entre discurso, ensino e linguística aplicada aqui proposta, com espaço para as respostas que advirão das leituras.

Agradecemos aos autores, que aceitaram prontamente o nosso convite, e também ao apoio do setor de publicação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, sem o que certamente esta publicação seria mais difícil de oferecer os resultados das pesquisas científicas aqui apresentadas.

*Maria Inês Batista Campos
Thiago Jorge Ferreira Santos
Primavera/2021*

Discurso e ensino na perspectiva dialógica da linguagem

Maria Inês Batista Campos
Thiago Jorge Ferreira Santos

Discurso e ensino na linguística aplicada: propostas e interseções, obra organizada em nove capítulos de docentes e pesquisadores, traz como foco principal a fundamentação teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin a diferentes objetos da sociedade contemporânea. O escopo teórico dos artigos abrange as relações dialógicas da obra do Círculo com os estudos sobre Linguística Aplicada (Guy Cook, João Wanderley Geraldi, Roxane Rojo, Clécio Bunzen), educação (Célestin Freinet, Michael Grahame Moore, Paulo Freire, Dermeval Saviani), filosofia (Hannah Arendt), sociolinguística (Roger W. Shuy), análise do discurso francesa (Sírio Possenti), linguística textual (Jean-Michel Adam), teoria da argumentação (Rui Grácio).

Os diálogos teóricos abertos pelos capítulos do livro mostram claramente o desiderato interdisciplinar da linguística aplicada (doravante LA) e os desafios investigativos contemporâneos da disciplina, como as práticas docentes para o ensino da argumentação e leitura no contexto digital atual, a compreensão dos textos de divulgação e popularização da ciência, bem como o ensino à distância, entre outros. Como explica Grabe (2010, p. 3), a tendência interdisciplinar da LA surge na década de 1990, valendo-se de muitas disciplinas de apoio, e adotando a visão da disciplina como orientada por problemas e baseada no mundo real, em vez de desconectada dos dados reais de uso da linguagem. Em solo brasileiro, a interdisciplinaridade da LA também é investigada em pesquisas, a fim de dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com o uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula (MOITA LOPES, 2006).

Em relação à análise do uso da linguagem em uso concreto, linha investigativa da LA, Bakhtin, no contexto intelectual russo, enfatizou em diversos textos a necessidade de duas abordagens ou pontos de vista distintos para o estudo da linguagem verbal: a linguística, para o estudo gramatical propriamente dito; e a metalinguística, para o estudo das práticas socioverbais concretas, examinando particularmente as relações dialógicas. Em *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963), o filósofo da linguagem explica a relação entre a linguística e a metalinguística:

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência (2010, p. 196).

Também em “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica”, Bakhtin explica o caminho de análise da metalinguística:

As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalinguística. Difere radicalmente de todas as eventuais relações linguísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado [...] O que determina as fronteiras inabaláveis do enunciado? As forças metalinguísticas (2016, p. 87-88).

Os trabalhos dos membros do Círculo de Bakhtin guardam estreitas relações com as discussões no âmbito do ensino de língua materna, tanto em relação ao ensino da gramática, quanto ao ensino da leitura e produção textual (escrita ou oral). Sempre enfeixados por sólida base teórico-linguística e filosófica, os textos do Círculo, mormente as reflexões de M. Bakhtin, P. Medviédev e V. Volóchinov, também nomeado de “Círculo BMV” por Jean Peytard (1990), voltaram-se para discussões e investigações atinentes ao que se investiga na LA. De forma mais acurada, deslindaremos sobre isso amparados nos seguintes textos:

QUADRO 1: Textos de Bakhtin e o Círculo a partir de experiências de ensino

	Ensaio	Autor	Ano de produção	Tradução direta russo
	<i>Questões de estilística no ensino de línguas</i>	Mikhail Bakhtin	Anos 1940	2013 ¹
SÉRIE	<i>Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua?</i>	Valentin Volóchinov	1930	2019a ²
	<i>Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado</i>			2019b
	<i>Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social</i>			2019c

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Percorreremos os quatro ensaios acima na ordem de publicação no Brasil em língua portuguesa, acentuando os direcionamentos dos autores para discussões em LA. Todos eles foram produzidos a partir de interações em situação de ensino, quer dizer, entre professor-aluno ou formador-aprendiz, com foco na aprendizagem, por isso eles adquirem um valor aferido do ponto de vista pedagógico.

Além disso, os textos em questão chegaram até nós tardiamente. Reconstruindo a recepção das obras de Volóchinov/Bakhtin no Brasil na década de 1970, Brait (2012, p. 222-225) aponta que, além do evidente “sotaque” francês que caracteriza a leitura dos textos do Círculo no país, os linguistas brasileiros tiveram contato com o pensamento de Volóchinov, primeiramente, em língua espanhola por meio do livro *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (1976), traduzido para o espanhol pela editora argentina Ediciones Nueva Visión a partir

¹ Artigo publicado pela primeira vez na revista *Filologia Russa*, 1994, n.2.

² Os três ensaios em língua portuguesa foram publicados primeiramente em 2013 na coletânea *A construção da enunciação e outros ensaios*, sob autoria de Valentin Nikolaevich Volochinov (Círculo de Bakhtin), organizada e traduzida pelo Prof. Dr. João Wanderley Geraldi a partir de traduções italianas e espanholas, com edição e supervisão da tradução de Valdemir Miotello. Neste artigo, adotamos a tradução dos três ensaios realizada pela Profa. Dra. Sheila Grillo e Profa. Dra. Ekaterina Vólkova Américo, em 2019.

da tradução americana *Marxism and the Philosophy of Language* (1973).³ A leitura e divulgação dessa obra no Brasil demandava parcimônia, uma vez que o meio ideológico com hegemonia dos valores da ditadura militar era refratário às abordagens de base marxista (BRAIT, 2012, p. 223). Nesse contexto repressor, João Wanderley Geraldi, um dos linguistas brasileiros diretamente envolvido nesse momento de recepção, relatou o cuidado necessário à época na indicação da obra de Volóchinov aos professores de língua portuguesa nos cursos de formação (informação verbal)⁴.

Essa é uma marca indelével ao pensamento do Círculo de Bakhtin no Brasil. Os principais documentos oficiais de parametrização e direcionamento curricular em nosso país para o componente de língua portuguesa, muito embora possam eventualmente citar as obras do Círculo, não enfatizam a análise ideológica da linguagem proposta pelos intelectuais russos. Citemos, por exemplo, os documentos PCNs (1998) e a BNCC (2017; 2018), em que a obra “Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas do método sociológico na ciência da linguagem” é referenciada somente no primeiro.

Décadas depois, em 2013, Geraldi organizou, a partir do italiano, as traduções em língua portuguesa dos três ensaios de Volóchinov sobre o qual discorreremos adiante a partir da mais recente tradução brasileira. Nesses textos, o intelectual russo usa termos como “classe dominante”, “classe trabalhadora”, “luta de classes”, “ideologia de classe”, “signos ideológicos”, palavras que evidenciam as preocupações sociológicas e políticas do autor no contexto russo pós-revolucionário em que seu pensamento medrou, bem como nos levam a refletir sobre a necessidade de descomprimir a atenuação que a ditadura militar brasileira

³ Essa obra depois receberia duas traduções brasileiras: a primeira em 1979 a partir do francês, tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com o título na capa *Marxismo e filosofia da linguagem*, assinado Mikhail Bakhtin (Volochínov), publicado pela editora Hucitec; a segunda em 2017 a partir do russo, tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, com título na capa *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas do método sociológico na ciência da linguagem*, assinado Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin), Editora 34. Sobre a recepção das duas traduções, conferir Brait e Pistori (2020).

⁴ Aula magna *Análise linguística e texto: rompendo barreiras* ministrada por João Wanderley Geraldi – Instituição FAG Toledo, canal de vídeos online da FAG Toledo, em agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3nexasA1Elo>. Acesso em: 30 de nov. de 2021.

impingiu aos linguistas brasileiros na década de 1970, no aprofundamento de análises ideológicas da realidade à luz do Círculo de Bakhtin.

A seguir, vamos visitar os textos do Quadro 1, acentuando os direcionamentos dos autores para discussões em LA.

“Questões de estilística no ensino da língua” (Anos 1940)

O texto foi escrito por Bakhtin na condição de professor de ensino médio em duas instituições pedagógicas, Escola Ferroviária nº 39 da estação Saviólovo da região de Kalínin (Tvier) e, simultaneamente, da Escola Básica nº 14 de Kimri, entre 1942 a 1945. Na trajetória biográfica do filósofo, Grillo (2019, p. 30-31) aponta que, a lume da mais recente biografia russa do autor⁵, a moradia em Kimri ocorreu em sucedâneo ao período de exílio vivido por Bakhtin em Kustanai (1931-1936) e depois na estadia em Saránsk (1936), onde o filósofo ministrou aulas de literatura geral e metodologia do ensino de literatura. Em Kirim, Bakhtin era avaliado elogiosamente por seus alunos do ensino médio, sendo descrito como “um professor independente, transgressor dos programas escolares, leitor profundo dos textos, capaz de encantar os alunos e exigente.” (GRILLO, 2019, p. 31-32).

“Questões de estilística no ensino da língua” está diretamente orientado para uma ampla discussão da crise do ensino da língua na escola iniciada em meados do século XIX, na Rússia. Criticava-se a clivagem entre o conteúdo do curso de língua e as necessidades da escola e afirmava-se em particular a necessidade de rever a posição da gramática no ensino, propondo-se o estudo criativo da língua. Contribuindo nessa ampla discussão, a originalidade do texto do professor Bakhtin tem por objeto de problematização o período composto sem conjunções, isto é, uma construção linguística geral que tradicionalmente não possui nenhuma ligação com o "caráter dialógico" da construção sintática. Embora no texto não

⁵ A biografia de Bakhtin saiu em russo em 2017 na coleção *A vida de pessoas extraordinárias*, fundada em 1890, por F. Pavlenkovim e continuada em 1933 por Maksim Górkí. O autor dessa biografia é Alekséi Korováchko, professor de literatura russa na Universidade Lobatchévskogo (GRILLO, 2019, p. 16).

encontremos o conceito de “relações dialógicas”, os conceitos de “dramatização” (ou dramaticidade) é tomado na qualidade de sinônimo funcional (GOGOTICHVÍLI, 2013, p. 54).

Bakhtin (2013, p. 23-43) atila que as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática se enquadra em métodos arcaicos de ensino. O autor aduz que, na prática, raramente o professor faz explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas nas aulas de textos literários, privilegiando a gramática pura (BAKHTIN, 2013, p. 23-43). Bakhtin mostra que essa opção didático-metodológica não enriquece a linguagem dos alunos e não lhes ajuda a criar uma linguagem própria, pois não lhes permite um exame da criatividade das construções sintáticas.

Assim, o professor Bakhtin (2013, p. 30-34) propõe um caminho metodológico para a abordagem da sintaxe textual na aula de língua:

1. Introduzir a conjunção de forma mecânica, sem mudar a frase;
2. Diferenciar a oração com conjunção e oração sem conjunção;
3. Estudar gradualmente as razões de perda da expressividade na frase alterada;
4. Cotejar com o contexto inteiro de produção;
5. Estimular o aluno a tirar suas próprias conclusões a partir da análise.

Sobre esse caminho metodológico, Brait (2013, p. 17-18) destaca pertinentemente na apresentação do texto que esse percurso analítico aquiesce a ordem metodológica para o estudo da língua, encontrada em “Marxismo e filosofia da linguagem”:

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso,

revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Nas duas propostas metodológicas, a interpretação dos textos exige que se coloquem em relação às formas linguísticas com os elementos concretos de produção, ou melhor, analisam-se as atividades de interação discursiva no seu quadro social concreto em cotejo ao exame das propriedades linguísticas formais dos textos associadas aos gêneros do discurso.

Pensando na LA ao ensino de língua portuguesa no Brasil, a proposta de “análise linguística” formulada por Geraldi na década de 1980, e adotada na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente de língua portuguesa, tem como eixo teórico as reflexões de Bakhtin e Volóchinov. Apesar de Geraldi afirmar que se inspirara especialmente em “Marxismo e filosofia da linguagem”, ele avalia que propôs uma abordagem de ensino de língua próxima ao que Bakhtin formulara em “Questões de estilística no ensino da língua”, obra da qual Geraldi tomara ciência com a tradução brasileira de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, em 2013 (informação verbal)⁶.

“Os textos da série Estilística do discurso literário” (1930)

Os três ensaios de Volóchinov nomeados pelo título geral de “Estilística do discurso literário” foram publicados em diferentes edições da revista “Estudos da Literatura: Revista para Autoformação”, criada em 1930 pelo escritor russo Maksim Górkí. O periódico tinha por finalidade ensinar o ofício literário a escritores iniciantes das camadas sociais populares e tornar os estudos de literatura e linguística acessíveis tanto para os operários, quanto para os camponeses interessados em expandir seus conhecimentos (GRILLO, 2019, p. 10). Por essa razão, os três ensaios apresentam uma organização das informações de forma

⁶ Aula magna *Análise linguística e texto: rompendo barreiras* ministrada por João Wanderley Geraldi – Instituição FAG Toledo, canal de vídeos online da FAG Toledo, em agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3nexas1Elo>. Acesso em: 30 de nov. de 2021.

didática, valendo-se de textos da literatura russa, privilegiando excertos com diálogos de personagens de diferentes classes sociais. Em suma, Volóchinov demonstra uma preocupação com a aprendizagem do público-alvo, na medida em que suas explicações são expostas didaticamente passo a passo.

“Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua?” foi publicado na edição nº 2 da revista de Maksim Górkki. Volóchinov organiza didaticamente o ensaio em 8 seções: 1. A origem da linguagem/língua; 2. O papel da linguagem/língua na vida social; 3. Língua e classe; 4. Linguagem/língua e consciência; 5. “Vivências” e “expressão”; 6. Ideologia do cotidiano; 7. Criação literária e discurso interior; 8. Conclusões.

Na primeira seção do texto, Volóchinov apresenta algumas “lições” sobre a produção textual. O linguista russo faz uma comparação diferencial entre a matéria-prima de um texto escrito, isto é, a língua, e o material de outro objeto, como de um bloco uniforme e estruturado de argila, mostrando que a essência do material verbal, diferentemente do outro, é o fato de sempre carregar consigo os valores que a ele foram dados no fluxo sócio-histórico. Assim, ao se produzir um texto, o escritor deve ter em consideração o caráter social da língua, quer dizer, seu aspecto sempre dialógico. Explica Volóchinov que:

Ao comparar a palavra com um pedaço de, por exemplo, argila, veremos que aquela, ao contrário desta, possui uma *significação*, isto é, ela *significa* um objeto, uma ação, um acontecimento ou uma vivência psíquica. No entanto, um pedaço de argila *nada significa* (VOLÓCHINOV, 2019a, p. 237, grifos do autor).

Uma vez que a língua segue o fluxo histórico dos seus usos concretos, Volóchinov destaca a importância da compreensão dos mecanismos linguísticos, cuja violação resulta em incompreensão:

[...] o escritor é sempre obrigado a lidar não com um material físico bruto, mas com partes já trabalhadas antes dele, isto é, com elementos linguísticos prontos, com os quais ele pode construir o todo somente ao considerar todas as regras e leis que não podem ser ignoradas na organização desse material verbal (VOLÓCHINOV, 2019a, p. 237).

Em outros termos, à guisa da citação acima e da distinção bakhtiniana entre linguística e metalinguística, já percorrida por nós anteriormente, é possível dizer que a produção textual não envolve exclusivamente os mecanismos linguísticos de dado momento sincrônico da língua, mas demanda a compreensão do valor social das palavras, sempre carregadas de significações atribuídas a elas pelas classes sociais, logo, de posicionamentos axiológicos. Assim, o ensino da produção de um texto escrito não envolve somente a estrutura textual e seus mecanismos linguísticos internos, porém a compreensão da significação que dada classe da sociedade sobre ele pactuou.

O segundo ensaio da Série é “Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado”, publicado na edição nº 3 do periódico “Estudos da Literatura: Revista para Autoformação”. Volóchinov arrola o ensaio da seguinte forma: 1. Comunicação social e interação discursiva; 2. Discurso monológico e discurso dialógico; 3. A dialogicidade do discurso interior; 4. A orientação social do enunciado; 5. A parte extraverbal (subentendida) do enunciado; 6. A situação e a forma do enunciado; a entonação, a escolha e a disponibilização das palavras; 7. A estilística do enunciado cotidiano.

Na segunda seção, Volóchinov explica a diferença entre discurso monológico e dialógico aludindo aos gêneros do discurso orais como exposições orais, palestras e aulas. O linguista russo evidencia que o orador ou palestrante sábio leva em conta seu auditório e o conhece bem, pois objetiva lhe influenciar, logo sabe que os ouvintes estão avaliando sua fala e seus atos e, por isso, ele deve se antecipar a essas reações. Volóchinov conclui o raciocínio afirmando que:

O orador que ouve apenas a própria voz ou o professor que vê apenas as próprias anotações é um orador ou professor ruim. Eles mesmos paralisam a força de seus enunciados, destroem a relação viva e dialógica com seu auditório e, com isso desvalorizam a sua apresentação (2019b, p. 273-274).

Pontua-se aqui a ideia da interação discursiva, que foi desenvolvida na Parte II de “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929). O sentido da produção textual oral não é atribuído exclusivamente pelo falante, mas é construído na interação com o ouvinte (interlocutor), nos embates entre ambos, dado que o auditório está

avaliando cuidadosamente as palavras do locutor. Pensando no ensino de textos orais, é comum os materiais didáticos, além de focarem sobremaneira na estrutura dos gêneros, elencarem dicas exclusivas ao orador, não propondo reflexões sobre a influência dos ouvintes na construção e organização do sentido da oralidade.

O terceiro e último ensaio, intitulado “Estilística do discurso literário III: A função social da palavra”, foi publicado na edição nº 5 do periódico de Maksim Górkí. Ele organizado por Volóchinov por três seções: 1. A ideologia de classe e a estilística do enunciado; 2. A palavra como signo ideológico; 3. O signo e as relações de classe.

No ensaio, Volóchinov objetiva discutir com os leitores-aprendizes a essência social da palavra, direcionando o raciocínio do texto para um encaminhamento analítico do que ele nomeou de “leitura estilística” dos textos literários. Interessante ressaltar a preocupação do linguista russo com a aprendizagem, pois, ao final do texto, ele propõe atividades de leitura de três fragmentos: uma petição escrita pela classe trabalhadora endereçada ao tsar e outros dois textos produzidos pelas classes dominantes. Volóchinov propõe uma espécie de “tarefa”, notabilizando, assim, a sua intenção formativa e pedagógica na produção do ensaio. A reflexão do autor sobre a função social da palavra foi assim sintetizada:

[...] Em suma, mesmo no campo das palavras, que em princípio parece ter uma mesma significação constante e devem expressar um mesmo ponto de vista constante, vemos uma contradição tanto nas significações (a depender da situação) quanto nos pontos de vista (a depender da ideologia de classe ou das habilidades profissionais) [...] (VOLÓCHINOV, 2019c, p. 318).

A citação acima reforça a ideia desenvolvida nos dois ensaios anteriores, ao acentuar a essência dialógica (ideológica) da linguagem agora na prática da leitura. Geralmente, os encaminhamentos didáticos de leitura exploram mecanicamente, quando muito, a situação comunicativa de um texto por meio da simples identificação do autor e momento cronológico de produção. Volóchinov, todavia, formula alguns questões que nos apontam encaminhamentos didáticos para o ensino da “leitura estilística”:

Qual orientação de classe obteriam palavras como: *cozinha, fuligem, sopa, papa, batata* etc., isto é, todo o conjunto (grupo) de palavras relacionadas ao conceito de *lar doméstico*? Como serão avaliadas na consciência de classe do falante? Seriam elas entoadas por ele com compaixão, ternura, comoção ou com o contrário de tudo isso? (VOLÓCHINOV, 2019c, p. 324, grifos do autor).

O linguista russo mostra que, se as palavras do âmbito doméstico fossem pronunciadas por outro enunciador, pertencente a outra classe social, a sua entonação seria diferente, pois seriam usadas com outra carga emotiva pelo falante.

Em síntese, os textos do Círculo de Bakhtin produzidos em contextos reais de ensino-aprendizagem podem nos indicar encaminhamentos teórico-metodológicos para a organização da prática didática de ensino de língua materna, nos eixos de análise linguística, produção textual (escrita e oral) e leitura. Mostramos que as questões de interseções entre discurso e ensino merecem uma reflexão ampliada. Assim, convidamos os leitores para o diálogo com os capítulos deste livro.

O volume está organizado em duas partes. Na primeira parte, intitulada “Discurso e ensino”, os trabalhos referem-se a textos impressos e digitais de divulgação científica, literários e midiáticos, bem como de orientação/normatização educacional de diferentes gêneros (enunciados de divulgação científica; *Fanfictions*, memes, programas e diretrizes educacionais). O foco de análise dos textos está centrado em conceitos como relações dialógicas, memória discursiva, voz, pontos de vista, heterogeneidade constitutiva, polêmica aberta e verbo-visualidade.

Na segunda, intitulada “Discurso e materiais didáticos”, os textos são dedicados à análise de materiais didático-pedagógicos do séc. XX e XXI como livros de gramática, produção textual e argumentação; de interações discursivas entre autores de materiais didáticos, professores e alunos. O foco de análise leva em consideração materialidades verbais da esfera escolar e acadêmica, tendo como base conceitos bakhtinianos como discurso do outro, interações dialógicas, enunciado concreto, signo ideológico, estilo, gêneros discursivos, arquitetônica.

Discurso e ensino

O texto de Maria Eduarda Giering e Daiana Campani, “*O discurso de divulgação da ciência e a linguística aplicada: repercussão social*”, abre a primeira parte desta obra. As pesquisadoras nos apresentam trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa Comunicação da Ciência: Estudos Linguísticos e Discursivos (CCELD), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos/RS). Giering e Campani destacam três ações sociais de divulgação da ciência visando ao desenvolvimento de uma cultura científica, que evidenciam as investigações desenvolvidas no grupo CCELD sobre discurso de divulgação da ciência ou popularização da ciência.

Considerando os gêneros emergentes, Regiani Leal Dalla Martha Couto se volta ao gênero *Fanfiction* (narrativa de fã) como objeto de investigação no texto “*Fanfictions nas aulas de Língua Portuguesa à luz da concepção bakhtiniana*”. Partindo de sua experiência como docente no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Couto propõe uma análise dos projetos enunciativos de dois jovens ao produzirem *Fanfictions* a partir do conto *Noite de Almirante* de Machado de Assis, observando os possíveis diálogos entre o contexto do século XIX e o contemporâneo. Com respaldo teórico em Bakhtin e no Círculo, especialmente a noção de cronotopo, a autora mostra que os diálogos entre o conto machadiano e as *Fanfictions* foram possíveis, pois os alunos-autores apresentaram uma compreensão ativa responsiva e ressignificaram o conto escrito no século XIX ao organizarem seus projetos enunciativos para a construção do gênero contemporâneo.

Diante dos novos gêneros que surgiram e continuam surgindo no campo digital, Luciana Taraborelli e Viviane Mendes Leite se voltam em “*Do poema ao meme: relações dialógicas e gêneros intercalados na leitura verbo-visual*” às formas verbo-visuais do gênero do discurso “meme”. As autores mostram que esse gênero expressa concisão e, portanto, exige uma leitura que leve em conta o verbal e o visual na construção do sentido, gerando práticas de ensino de leitura mais significativas. No artigo, Taraborelli e Leite analisam esse gênero segundo Bakhtin

e o Círculo a partir dos conceitos de relações dialógicas, gênero intercalado e verbo-visualidade.

“*Educação de Jovens e Adultos: tensões dialógicas na BNCC de Língua Portuguesa*” é o quarto capítulo da obra. Elvis Lima de Araújo analisa dialogicamente instruções normativas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor pretende verificar a heterodiscursividade presente nesse documento em relação aos enunciados que se referem aos campos de atuação que direcionam a modalidade da EJA, além de identificar elementos que evidenciam tensões discursivas sobre o ensino de Língua Portuguesa nesse segmento.

A primeira parte deste livro é encerrada pelo capítulo de Laiza Luz Martins Sant’Ana, intitulado “*Uma análise dialógica da proposta pedagógica do Programa Siminina*”. O artigo lança luz sobre a proposta pedagógica do Programa Siminina, desenvolvida pela Prefeitura de Cuiabá-MT, programa social que atende exclusivamente meninas em bairros periféricos, ofertando atividades socioculturais de lazer e cidadania. Sant’Ana analisa o gênero do discurso proposta pedagógica por meio dos conceitos de autoria e bivocalidade do Círculo de Bakhtin. A autora também estabelece um diálogo com a teoria de Célestin Freinet e seus conceitos de autonomia e autogestão. O trabalho evidencia a relevância que o gênero discursivo proposta pedagógica tem para a implementação didática, metodológica e administrativa do Programa Siminina.

Discurso e materiais didáticos

O capítulo de Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos e Pedro Farias Francelino abre a segunda parte desta obra. “*Posicionamento estilístico do professor autor no material didático digital da educação a distância*” tem por objetivo analisar o posicionamento estilístico do professor autor por meio do material didático digital da Educação a Distância, por onde se orienta o desenvolvimento da aprendizagem autônoma discente nesta modalidade de ensino.

Com base na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, Vasconcelos e Francelino analisam os enunciados produzidos pelo professor-autor que compõem unidades de um material didático digital usado na graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual). Nesse contexto, os autores investigam os indícios de natureza linguística e discursiva que perpassam a enunciação docente, tendo em vista o posicionamento estilístico individual no ato responsivo do professor autor, no diálogo com outros discursos e sujeitos. O trabalho é enquadrado no escopo do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/CNPq/UFPB).

A segunda contribuição, *“A pureza e a riqueza da língua na antologia do Manual de Língua Portuguesa (1945-1951)”*, de autoria de Cristian Henrique Imbruniz e Thabata Dias Haynal, busca detectar e analisar as concepções de linguagem na antologia do *“Manual de língua portuguesa”*, de Artur de Almeida Torres. Os autores destacam quatro excertos nos quais há menções à língua, escritos, respectivamente, por Machado de Assis, Olavo Bilac, Júlio Dantas e Xavier Marques. Baseando-se em uma abordagem enunciativo-discursiva, Imbruniz e Haynal retomam as discussões sobre o livro didático como gênero do discurso por meio das noções bakhtinianas de heterodiscurso e de gênero intercalado.

Em seguida, o objetivo do texto de Nathalia Akemi Sato Mitsunari, intitulado *“Argumentar pode ser dissertar? Um percurso didático na redemocratização brasileira”*, é analisar o conceito de argumentação em uma coleção de livros didáticos publicada na redemocratização brasileira, contexto de mudanças no ensino da redação que buscavam, com base em estudos linguísticos, promover um espaço de produção cidadã na escola. Mitsunari seleciona quatro seções da obra *Fundamentos de Língua e Literatura* (1987), de Cloder Rivas Martos e Roberto Melo Mesquita, com a finalidade de compreender a proposta de trabalho com argumentação do material. Para isso, adota-se o livro didático como um gênero do discurso, examinando-o em sua forma arquitetônica

A segunda parte da obra é findada com o capítulo *“A formação de professores em disputa: uma análise do discurso ideológico em manuais pedagógicos”*. O trabalho de Marco Aurelio Cardoso Moura propõe analisar o

discurso ideológico a respeito da formação e atuação do professor de língua portuguesa presente em dois manuais pedagógicos publicados entre os anos 1930 e 1960. Moura mostra em suas análises que as disputas ideológicas na esfera educacional a partir dos anos 1930, marcadas, sobretudo, pelos embates entre intelectuais escolanovistas e católicos, são elementos constitutivos dos manuais pedagógicos. O autor demonstra que os manuais compõem um gênero envolvido em disputas entre correntes ideológicas de determinado período histórico.

Por fim, contamos com a resenha de Urbano Cavalcante Filho (IFBA e UESC), que nos apresenta a sua apreciação da obra *Texto, Discurso e Argumentação: Traduções*, organizada pelas pesquisadoras Mônica Magalhães Cavalcante e Mariza Angélica Paiva Brito. O livro traz um conjunto de artigos e capítulos de livros de estudiosos estrangeiros traduzidos pela primeira vez para a língua portuguesa. Trata-se de trabalhos dedicados ao estudo das teorias do texto e do discurso sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Os leitores encontrarão na obra pesquisas voltadas à análise da argumentação, da referenciação, da hipertextualidade, do processo enunciativo e interativo em ambientes tecnodiscursivos, da representação do discurso do outro, da relação entre emoções e linguagem, entre outros.

Convidamos a todas e todos a uma leitura dos capítulos com significativos resultados de pesquisas.

Referências

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. revista. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina e V. Américo. São Paulo: Editora 34, 1ª.ed, 2013. 120p.

BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. *In: Os gêneros do discurso*. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 71-107.

BRAIT, B. A chegada de Voloshinov/Bakhtin ao Brasil na década de 1970. In: ZANDWAIS, A. (org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura, história*. 1. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2012. p. 216-243.

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina e V. Américo. São Paulo: Editora 34, 1ª.ed, 2013, 7-18.

BRAIT, B; PISTORI, M. H. C. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, n. 15(2), 2010, p. 33–63.

GOGOTICHVÍLI, L. Bakhtin, Vinográdov e a estilística. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina e V. Américo. São Paulo: Editora 34, 1ª.ed, 2013, 93-116.

GRABE, W. Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline. In: KAPLAN, R. B. *Handbook of Applied Linguistics*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 1-11. Disponível em: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001/oxfordhb-9780195384253-e-2> Acesso em 06 out. 2021.

GRILLO, S. V. C. O retrato de Mikhail Bakhtin em sua mais recente biografia russa (2017). In: BRAIT, B; PISTORI, M, H, C. (orgs.). *Linguagem e conhecimento* (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev). 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, 15-42,

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 1. ed. Campinas: Parábola, 2006. 280p.

PEYTARD, J. Évaluation sociale dans les thèses de Mikhaïl Bakhtine et représentations de la langue. *Langue Française*, Paris, n. 85, p. 6-21, 1990.

VOLÓCHINOV, V. *Marxism and the Philosophy of Language*. Nova York: Seminar Press, 1973.

VOLOSHINOV, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Tradução de Rosa Marra Rúeeovlch. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976. 213p.

VOLOSHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec editora, 1979.

VOLOCHÍNOV, V. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013. 273p.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina e V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. 376p.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua? (1930). *In: A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina; V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a. p.234-265.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado (1930). *In: A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina e V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b. p.266-305.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social (1930). *In: A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina e V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019c. p.306-336.

Parte I - Discurso e ensino

O discurso de divulgação da ciência e a linguística aplicada: contribuições para uma cultura científica

Maria Eduarda Giering
Daiana Campani

1 Introdução

O objetivo deste artigo¹ é apresentar trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa *Comunicação da Ciência: Estudos Linguísticos e Discursivos* — CCELD, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada — PPGLA, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos/RS. Trazemos três ações sociais de divulgação da ciência visando ao desenvolvimento de uma cultura científica.

A Linguística Aplicada (LA) que se faz no PPGLA, é importante que se diga, desde seu início, é abrangente, ou seja, trata de inúmeros temas e contextos de investigação além do ensino e aprendizagem de línguas. Essa abertura segue tendência apresentada por Magalhães (2019). No PPGLA, a partir das posições de Cook (2015) e Shuy (2015) relativas à LA, os estudos perpassam várias esferas, dedicando-se a objetos e temas diferenciados, além da adoção de metodologias e teorias variadas, conforme exposto em Ostermann & Guimarães (2019).

As investigações desenvolvidas no grupo CCELD dedicam-se ao discurso de divulgação da ciência, ou popularização da ciência, ou, ainda, a chamada comunicação pública da ciência. Destacamos que não estamos fazendo distinção

¹ Parte das pesquisas mencionadas neste artigo foram financiadas pelo CNPq e pela FAPERGS.

neste artigo entre as denominações que a comunicação da ciência assume quando dirigida ao público não especializado.

Até 2007, estudávamos o discurso midiático, quando nos deparamos com resultados de pesquisa sobre Percepção Pública da Ciência no Brasil realizada, em 2004, por pesquisadores da USP e FAPESP (ROCHA & FERREIRA, 2004). Nessa enquete, 47% dos entrevistados declararam que tinham interesse por Ciência e Tecnologia (C&T), restando 53% de pessoas com pouco interesse ou desinteressadas. Sobre o nível de informação em Ciência e Tecnologia, a pesquisa de 2004 mostrou um nível muito baixo de adesões para a resposta *Muito informado*: apenas 5,8% dos respondentes. E uma vez questionados sobre os motivos pelos quais não se sentiam informados sobre o tema C&T, 35,9% dos respondentes disseram que não o entendiam. Reações como essas preocuparam todos que se dedicam à divulgação da ciência, levando a ações governamentais² de incentivo para a formulação ou aprimoramento de políticas públicas voltadas à divulgação científica e à compreensão de C&T para o público não especializado.

A resposta de que muitos “não entendiam” os temas da ciência apontou a possibilidade de uma problemática de estudo que calculamos muito rica para o campo da LA. Trata-se de questão de linguagem em uso, e assim a abarcamos com o objetivo de compreender o discurso de divulgação da ciência. Para isso, nos alinhamos a teorias linguístico-discursivas que nos permitissem o desenvolvimento de análises linguísticas na interface com teorias de campos como os da epistemologia da ciência, da mídia, da tecnologia e do letramento científico, visando ao aperfeiçoamento da divulgação da ciência (doravante DC) e da cultura científica.

Procuramos relacionar problemáticas vinculadas à midiaticização da ciência a teorias linguístico-discursivas (especialmente a Semiolinguística, a Linguística do Texto e a Teoria da Estrutura Retórica), para melhor compreender as ações

² Como exemplo de iniciativas governamentais para a divulgação da ciência podemos citar o incentivo do CNPq, que em 2007, criou o Comitê de Assessoramento em Divulgação da Ciência. Também fomentou a criação de feiras de ciência e mostras científicas de âmbito nacional, estadual e municipal, bem como de olimpíadas científicas, além de melhoria e ampliação de museus e centros de ciência, entre outros. <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/o-cnpq-e-a-divulgacao-cientifica>.

linguageiras do produtor-divulgador na organização de gêneros discursivos da mídia dedicada à DC.

Os estudos permitiram não apenas avançar em conhecimentos teóricos e aplicados relativos à linguagem em uso (GIERING, 2009; 2011; 2012; 2014; 2014; 2016; 2019; GIERING & GLÜCK, 2019; GIERING & SOUZA, 2013; ALBÉ & GIERING, 2017; ZANDONAI & GIERING, 2016; FUKUI & GIERING, 2016; IRACET & GIERING, 2015; SCHWINGEL & GIERING, 2013; BECKER & GIERING, 2010; SOUZA & GIERING, 2010), mas também na proposição de ações de comunicação da ciência em vários âmbitos e no aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que visem ao letramento e à cultura científica em diferentes níveis de ensino.

Atualmente, os estudos desenvolvidos no CCELD voltam-se para a DC na *web*, especialmente após o surgimento da pandemia de covid-19, que promoveu uma grande mudança social. Com a revolução digital, a mediação do jornalismo passou a ser muitas vezes dispensada, sem falar que hoje quase tudo acontece remotamente via internet. Além de o cientista poder usar blogues, podcasts, redes sociais etc. para falar diretamente às pessoas, estudantes das mais variadas áreas de conhecimento interessam-se pela atividade de DC na *web* (PETROPOULEAS, 2018), muitas vezes influenciados pelas ações de DC realizadas nas redes sociais por cientistas que acabam se tornando verdadeiras celebridades³.

As novas possibilidades tecnológicas ampliaram o escopo das pesquisas e ações que desenvolvemos no grupo, já que o chamado tecnodiscurso (PAVEAU, 2017) modifica o que caracterizava a DC pré-digital. As questões de pesquisa se transformam quando o que está em pauta na DC digital são competências tecnolinguageiras⁴. Fenômenos como a hipertextualidade, a tecnoescrita⁵, a ação

³ Entre os cientistas que fazem sucesso nas redes sociais, podemos citar Átila Iamarino e Mellanie Fontes-Dutra, conforme reportagem, na revista Superinteressante, de Carbinatto (2020) sobre os principais influenciadores científicos no Twitter: <https://super.abril.com.br/sociedade/estudo-identifica-os-principais-influenciadores-cientificos-no-twitter-em-2020/>.

⁴ O termo tecnolinguageiro é utilizado na Análise do Discurso Digital (PAVEAU, 2021) para caracterizar a natureza compósita dos enunciados digitais que nascem e circulam em ambientes conectados, ou seja, eles resultam de uma relação inseparável de linguagem e tecnologia digital.

⁵ O termo tecnoescrita caracteriza a escrita digital, isto é, uma produção textual que se vale de aparelhos de informática com um teclado (PAVEAU, 2021).

dos algoritmos, a necessidade de habilidades que associam linguagem e tecnologia, por exemplo, exigem competências específicas que são desafiadoras.

Da pesquisa de Percepção Pública da Ciência e Tecnologia de 2004 até hoje, o cenário se alterou bastante no Brasil. A última enquete, de 2019 (INCT-CPCT, 2019), que entrevistou 22 mil jovens de 15 a 24 anos de todo o país, mostrou que 67% dos entrevistados interessam-se por C&T. Ou seja, um aumento de 20% de 2004 para 2019, igualando-se ao interesse por esporte e religião. Além disso, eles se informam muito mais pelas redes sociais do que pelos jornais ou pela tevê: Whatsapp, 51%; Facebook, 50%; Instagram, 36%, entre outros. A par disso, a partir de 2020, com o evento da pandemia, nos deparamos com uma circunstância inusitada: a ciência alça um lugar nunca antes conquistado na sociedade, mas, ao mesmo tempo, as pessoas convivem, no ambiente digital, com uma perigosa abundância de informações incorretas e negacionismo científico, a chamada infodemia.

O Grupo CCELD tem acompanhado essas mudanças e trabalhado arduamente para dar respostas e oportunizar a participação cidadã da comunidade acadêmica e escolar nesse momento de muitos conflitos, quando, apesar da valorização da ciência, nos defrontamos com ações de menosprezo e descrédito pelo conhecimento científico.

A proposta do Grupo CCELD é justamente, no âmbito da LA, propor à comunidade acadêmica e escolar alternativas para enfrentar esses desafios. No âmbito da universidade, as ações repercutem com a criação de disciplinas específicas de comunicação da ciência para a graduação e a pós-graduação, de oficinas abertas de escrita de textos digitais de divulgação da ciência, de escrita criativa para a divulgação científica a crianças, além de concursos como o Minha Tese em 180 Segundos, entre outros.

Dentre essas várias ações realizadas a partir das pesquisas sobre o discurso de divulgação da ciência na *web* e fora dela, destacamos, para ilustrar este artigo, três diferentes realizações levadas a cabo por componentes do Grupo CCELD: a criação da revista digital de divulgação científica *Linguarudo*; o *Projeto LER: literatura e ciência*; a proposta pedagógica para o ensino técnico de nível básico.

Destacamos que essas são atividades que se realizam a partir do ponto de vista da LA, na intersecção entre os discursos da ciência, da mídia, da literatura e da educação, ou seja, focando em organização e estratégias discursivas para a divulgação da ciência a diversos públicos. Partimos de problemas enfrentados pelos interessados em popularizar ciência: Como fazer isso? Como dar a conhecer os processos da ciência? Como explicar temas científicos? Essas são algumas das questões que norteiam as atividades que apresentaremos e que representam exemplos de nossas atividades.

2. Breve exposição da base teórica de apoio

Adotando uma perspectiva interdisciplinar, o Grupo CCELD iniciou suas atividades inteirando-se das discussões sobre os modelos de comunicação pública da ciência (COSTA, SOUZA & MAZOCCO, 2010; SABBATINI, 2004; HILGARTNER, 1990), da epistemologia da ciência (BACHELARD, 1996; FOUREZ, 1995; POPPER, 1993), da cultura científica (VOGT, 2013; 2006; LÉVY-LEBLOND, 1992), do letramento científico (POZO & CRESPO, 2009), entre outras questões associadas, e passamos igualmente a estudar resultados de investigações sobre o discurso de DC nas mídias (BEACCO, 2002; 1999; CALSAMIGLIA & VAN DIJK, 2004; MOIRAND, 2003; JACOBI, 2005; JACOBI, 1999).

Na organização dos projetos de pesquisa que submetemos às agências de fomento, tratamos da DC na perspectiva da física mexicana Sanches Mora, ou seja, como “uma tarefa eminentemente inventiva, que recria o conhecimento científico para formar e ampliar a cultura científica do público” (MORA, 2003, p. 36). A vinculação com a invenção e a recriação é inevitável, pois, para Mora, a divulgação da ciência está comprometida com a originalidade, já que “não se trata de uma tradução, no sentido de verter uma língua para outra, mas de criar uma ponte entre o mundo da ciência e os outros mundos” (MORA, 2003, p. 7). Mora propõe que a divulgação da ciência se valha do conceito criativo da literatura, valorizando a

imaginação do leitor a fim de lhe despertar o prazer de ler e de conhecer os processos da ciência.

A ideia de recriação do conhecimento científico também está presente em estudos de outros teóricos acerca do discurso de divulgação da ciência, como Charaudeau (2016), linguista que muito tem norteado nossas investigações e práticas. Para ele, o discurso de DC midiático (DCM) depende das condições da situação de comunicação nas quais se insere. De acordo com Charaudeau (2016), ao aparecer na mídia, o DCM não é uma mera tradução, mas uma construção dependente dos processos da encenação midiática. Ou seja, na DCM há uma tensão permanente entre divulgar (informar) e captar (sensibilizar), característica essencial do discurso midiático, o que exige do produtor textual um esforço criativo.

Além do contrato de comunicação próprio do DCM, nos valem da concepção de Charaudeau (2016) de que, ao se submeter a quatro tipos de restrições discursivas — visibilidade, legibilidade, seriedade e emocionalidade — o DCM rompe com o discurso científico. A restrição de visibilidade diz respeito à seleção de temas que provocam algum impacto sobre a vida cotidiana dos indivíduos (sobretudo em tecnologia); a legibilidade remete à simplicidade de escrita e à figurabilidade, essa última caracterizada pela utilização de grafismos variados e pela plurissemiotização; já a restrição de seriedade trata de assegurar a legibilidade do discurso de divulgação pela encenação de uma iconografia que apresenta tabelas, esquemas, gráficos, fotos, entre outros, funcionando, muitas vezes, como um discurso de autoridade; a emocionalidade, por sua vez, busca mobilizar recursos para produzir efeitos afetivos, no intuito de emocionar, de cativar o interesse do leitor pela ciência. Dessa forma, não basta ao produtor-divulgador ter amplo conhecimento sobre o tema em questão, é preciso investir na produção de textos que impliquem o leitor, a fim de despertar o prazer da leitura.

Também nos valem, como fundamentação teórica, dos estudos de Adam (2011) sobre composição textual e, além disso, empregamos, para o enfoque das estratégias de composição textual, a perspectiva da Análise da Estrutura Retórica dos textos (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1992; GIERING, 2009).

Ao nos voltarmos para a divulgação científica que acontece nas redes sociais, foi preciso buscar ainda uma base teórica que fundamentasse nossas investigações sobre o discurso nos ecossistemas digitais. Em vista disso, passamos igualmente a trabalhar com princípios da Análise do Discurso Digital — ADD (PAVEAU, 2017), que oferece conhecimentos sobre tecnologia discursiva, ou seja, sobre um conjunto de processos de discursivização da língua em ambiente tecnológico. Os textos digitais são produções que se valem de aparelhos de informática com um teclado e que implicam traços gráficos, linguísticos e discursivos próprios da conversão digital. A escrita digital apresenta marcas específicas ligadas a ferramentas tecnológicas como computadores, telefones, tablets, softwares, aplicativos, sites, blogs, redes, plataformas.

A incorporação da ADD impulsionou nossas investigações, que atualmente se defrontam com questões complexas suscitadas pelas relações intrínsecas entre linguagem e tecnologia digital. Assim, dedicamo-nos à DC que ocorre nas redes sociais — Facebook, Twitter, Instagram, TikTok — com o reforço de noções ligadas à tecnodiscursividade (resultado da relação indissociável entre linguagem e tecnologia digital). Ocupam-nos os gêneros digitais nativos (aqueles que são dependentes de ferramenta digitais e que circulam exclusivamente em universo online, como, por exemplo, os *stories* do Instagram, o cartaz digital ou o comentário digital); a deslinearização do discurso (hipertextualidade), a ampliação enunciativa (quando o leitor passa a ser um escreitor⁶), o tecnografismo (produção semiótica que associa texto e imagem fixa ou animada), a padronização (as restrições técnicas decorrentes do próprio dispositivo digital), entre outros.

Além das questões do contrato comunicacional de divulgação da ciência, essas categorias são as que atualmente embasam nossas pesquisas, habilitando-nos, a partir da relação Discurso e LA, ao tratamento de questões interdisciplinares implicadas na leitura e produção de material multissemiótico de DC na internet.

⁶ No discurso digital, o leitor, ao visualizar a marca gráfica do hiperlink, faz a escolha de ou continuar sua leitura linearmente ou de clicar e se deixar “endereçar” a um texto alvo. Nesse último caso, sua leitura se constitui uma escreitura, pois enquanto lê/navega, ele escreve um outro texto além daquele que se lhe apresenta no primeiro contato. O leitor é, assim, chamado de escreitor, aquele que manipula o texto e escolhe seu percurso (PAVEAU, 2021).

Escrever num blogue é diferente de produzir material no Twitter ou no Instagram, ou, ainda mais, no TikTok. Todos esses são ecossistemas com padronizações e culturas diferentes, tecnografismos próprios, além de leitores ou escritores (leitores que, ao clicar em tecnopalavras, criam seus próprios textos) com interesses bastante diferenciados. Assim, buscamos dar conta também das questões tecnolinguageiras em jogo, as quais têm um caráter interdisciplinar, demandando conhecimentos na interface entre tecnologia digital e linguagem.

3. A aplicação das pesquisas

Os três exemplos de aplicação que trazemos ilustram as repercussões dos estudos empreendidos pelo Grupo CCELD: a criação da revista digital de popularização da ciência *Linguarudo*; o *Projeto LER: literatura e ciência* e a exposição da experiência pedagógica de promoção da DC realizada na Fundação Liberato.

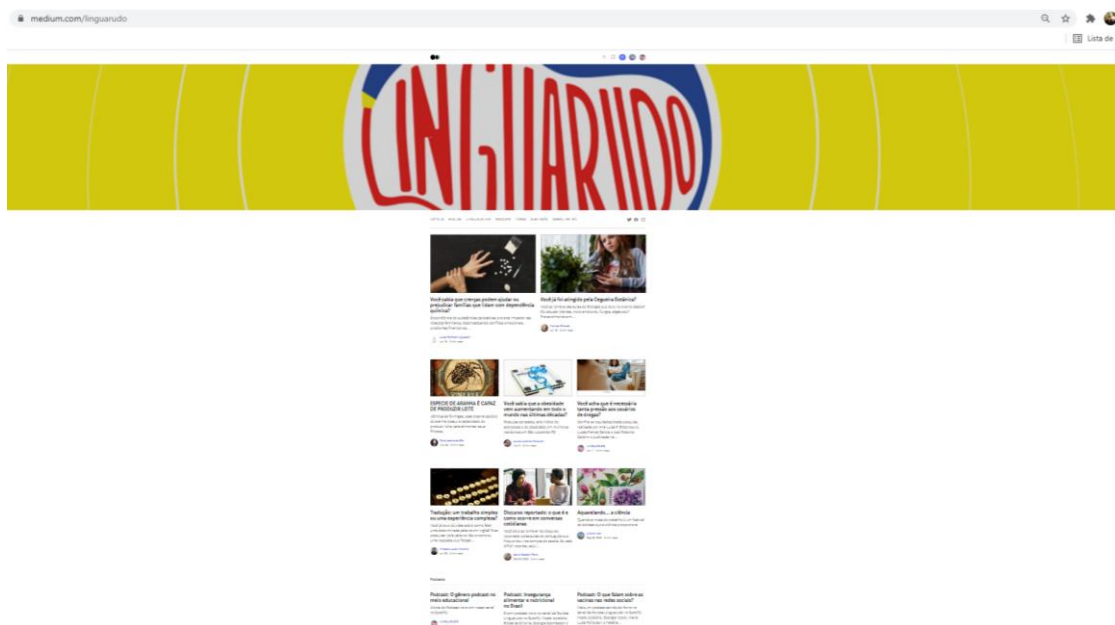
3.1 A revista digital de divulgação da ciência *Linguarudo*

A *Linguarudo* (Figura 1) - <https://medium.com/linguarudo> - é uma ação de discentes do PPGLA motivada por disciplina ministrada para pós-graduandos sobre divulgação da ciência. Em colaboração com o curso de Jornalismo da Unisinos, que nos orientou quanto ao uso da plataforma *Medium*, criamos essa revista, cuja equipe editorial é formada por mestrandos, doutorandos e egressos do PPGLA, entre linguistas e jornalistas, que avaliam as submissões dos textos submetidos à publicação. Inicialmente, a revista veiculava temas exclusivamente relacionados à Linguagem. Mas, como as demais áreas de conhecimento da Universidade reivindicavam espaço para publicação, decidimos ampliar o escopo de participação, permitindo que todas as áreas submetam material.

Na *Linguarudo*, publicamos notícias, ensaios, podcasts e vídeos que divulgam ciência. Periodicamente, oferecemos oficinas de escrita de textos de DC para toda a comunidade acadêmica. Visando à submissão de textos DC para a revista, também foram criadas, na Graduação, disciplinas que tratam de escrita acadêmica e, especialmente, de divulgação da ciência: *Comunicação da Ciência e Oficina de Experimentação Textual*, nas quais acadêmicos de diferentes áreas de conhecimento, após a leitura orientada de artigos acadêmicos, escrevem matérias de divulgação, roteiros e gravações para podcasts e vídeos.

Mais recentemente, a partir de um seminário intitulado *Divulgação/Popularização da Ciência: da teoria à prática*, foi criada uma nova aba no site da revista, a *Linguarudinho*, que veicula publicações de narrativas infantis que explicam questões científicas para crianças, além de podcasts e vídeos com contação de histórias sobre ciência. Relaciona-se aqui intensamente Linguística e Literatura, num diálogo profícuo.

FIGURA 1: Página inicial do site da revista digital de popularização da ciência *Linguarudo*



Fonte: <https://medium.com/linguarudo>

A *Linguarudo* também passou a postar material na plataforma Instagram - https://www.instagram.com/revista_linguarudo/. Para agilizar e aperfeiçoar esse processo, oferecemos material instrucional aos acadêmicos sobre montagem de carrosséis de *cards*⁷, numa composição tecnodiscursiva de imagens e textos, própria daquele ecossistema.

A experiência da *Linguarudo* é interdisciplinar e mostra o papel importante da LA no desenvolvimento de competências languageiras (e tecnolanguageiras) para a divulgação da ciência nas mídias e redes sociais nas mais diversas áreas de conhecimento.

3.2 O Projeto Ler: literatura e ciência

A segunda ação vinculada aos estudos do Grupo CCELD é o Projeto *LER: literatura e ciência*, - <http://www.projetoler.gruposinos.com.br/> e <https://projetoler1.wixsite.com/website> - um convênio entre Unisinos, Faccat (Faculdades Integradas de Taquara) e Grupo Editorial Sinos, uma empresa jornalística situada em Novo Hamburgo/ RS.

A equipe do *LER* desenvolve três fascículos ao ano (de 8 páginas) com temas relacionados à divulgação científica e orienta professores para sua utilização em aula. O objetivo é promover, sob a perspectiva científica, enfoques multidisciplinares de temas que estão no currículo escolar, orientando-os para um tratamento que foge ao tradicionalmente conferido ao estudo das ciências na sala de aula. Para isso, procuramos empregar estratégias discursivas (e tecnodiscursivas) — derivadas das pesquisas no âmbito do CCELD — para compor material multissemiótico, buscando incentivar o letramento e a cultura científica. Participam dessas tarefas mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos,

⁷ A plataforma Instagram oferece o recurso da inserção de até dez fotos no mesmo post. Para visualizá-las, basta rolar a tela pela lateral, daí a comparação com um carrossel. Trata-se, no caso dos cards da revista *Linguarudo*, de imagens que conjugam textos, ilustrações, fotos e molduras.

bolsista de IC e egressos ligados ao CCELD, além de especialistas convidados de diversas áreas de conhecimento.


Até 2019, o projeto *LER* esteve presente em 42 municípios através das Secretarias Municipais de Educação, distribuídos nas áreas de abrangência de Unisinos e Faccat. Também escolas estaduais e particulares adquirem fascículos junto ao Grupo Editorial Sinos. A cada ano, envolvem-se no Projeto cerca de 2.500 professores e mais de 350 mil estudantes do Ensino Fundamental. A tiragem dos 3 fascículos em 2019 foi de 450.000 exemplares.

As ações do Projeto buscam motivar o contato e o interesse pela ciência, na junção com a arte e a literatura, permitindo a integração de conhecimentos e vivências ao dia a dia da sala de aula e à prática da pesquisa e da experimentação. Devido a esse último enfoque, o Projeto, a partir de 2016, firmou parceria com a coordenação da Mostratec — Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (<https://www.mostratec.com.br/>), da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo/ RS. Com isso, o Projeto passou a integrar uma categoria de inscrição de trabalhos na Mostratec Júnior, a que os estudantes das escolas públicas que integram o Projeto podem concorrer (Figura 2).

Para a produção dos fascículos, a equipe do LER inicialmente busca conhecimentos relativos ao tema em questão, procurando artigos acadêmicos, depoimentos de especialistas, reportagens, sites especializados. Por exemplo: no terceiro fascículo de 2020, intitulado “Nossa terra, nossas raízes” (Figura 3), acionamos, entre outros, material da área da arqueologia publicado pelo Instituto Anchietano de Pesquisas (<http://www.anchietano.unisinos.br/>) acerca das povoações no Sul do Brasil há 12 mil anos. Tratamos de questões históricas sobre os Sete Povos das Missões numa perspectiva indígena, trouxemos aspectos da cultura dos povos originários antes da chegada dos portugueses, relacionamos mitos indígenas a temáticas vistas sob o viés científico, entre outros. Com base nessas pesquisas, foram escritos textos de diversos gêneros discursivos: artigos, notas, infográficos, receita culinária, poemas, narrativas. Ilustradores elaboraram a composição icônica, organizando as páginas num design criativo e sofisticado.

O convite aos professores vinculados ao Projeto LER é um incentivo para que renovem seu olhar, respaldados na ciência, sobre temas que estão no currículo escolar, mas que são enfocados sob uma visão crítica e interdisciplinar. Além disso, o *LER* busca propor atividades que levem, ao final, a ações concretas, sejam essas expressões artísticas ou literárias, ou projetos de investigação, entre outras possibilidades.

FIGURA 2: Coluna publicada no Jornal NH sobre prêmios recebidos por projetos de escolas públicas na categoria própria do Projeto LER: literatura e ciência



Prêmio LER... Literatura e Ciência vai para quatro municípios do RS na Mostratec Júnior
Por Dieila dos Santos Nunes

Com trabalho voltado ao letramento científico e literário, é objetivo do Projeto LER...Literatura e Ciência contribuir para o desenvolvimento social e a ampliação da cidadania. Em consonância com essa ideia, firmou-se parceria com a Mostratec Júnior, que visa divulgar trabalhos científicos do ensino fundamental. Na edição deste ano, receberam o Prêmio LER...Literatura e Ciência quatro trabalhos, dos municípios de Campo Bom, Sapiranga, Ivoti e Parobé.

O projeto **Campo Bom para praticar atividade física**, da EMEF Dona Augusta, é dos alunos Bruno Strack e Rafaela Vargas, orientados pela professora Thais Caliar Tagliari. O propósito da pesquisa foi reunir informações sobre espaços na cidade e divulgá-los à população do município. Os pesquisadores utilizaram um aplicativo de celular para tornar a prática regular de atividades físicas uma realidade possível.

Sapiranga teve o projeto **Analfabetismo motor** premiado, da EMEF Maria Emília de Paula, com os alunos Gabriela Farias, João Ricardo da Silva, Rafaela da Silva e Sofia Vargas, orientados pela professora Ceni Alves da Silva.

O município de Ivoti foi premiado com o projeto **O que é isso na lixeira?**, da EMEF Ildo Meneghetti, realizado pelos alunos Arthur Nunes, Gabriel Pletsch e Maria Cezar, sob orientação da professora Luciane Coutinho.

Foi premiado também o projeto **Reciclar é o nosso papel**, da EMEF Maria Francisca da Silva, de Parobé, das alunas Bruna da Silva, Cristiane Marques, Mariana Peres e Thauany dos Santos, orientadas pela professora Thais da Silva Fernandes.

A equipe do LER... parabeniza os premiados e a todos projetos participantes da Mostratec Júnior 2018.

FACCAT **UNISINOS** **MoSTRATEC** **LIBERATO** **em SINOS**

Faccat: Daiana Campani de Castilhos, Dieila dos Santos Nunes, Juliana Strecker, Liane Flomema Müller, Luciane Maria Wagner Raupp, Vera Lucia Winter - projetolter@faccat.br - 51 3541.6600
Unisinos: Erica Elvies Inaca, Julia Klein, Juliana Alves de Camargo de Souza,
Maria Eduarda Gering - Maria Helena Albe - projetolter1@gmail.com - 51 3591.1122

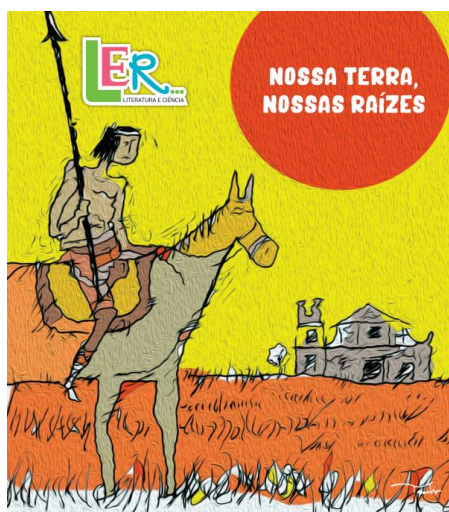
Fonte: NUNES, 2018

Antes da pandemia, após composto o fascículo, reuníamos centenas de professores/as com o propósito de apresentar o fascículo, sugerir atividades

relativas aos temas tratados, proporcionar palestras com cientistas e especialistas nas áreas de estudo. Agora, com a realidade das aulas remotas, compomos videoaulas, organizamos *lives* e oficinas, cujo objetivo é instrumentalizar os professores para desenvolver remotamente suas aulas e propor atividades estimulantes aos estudantes. O material é entregue tanto impresso quanto digitalizado.

É importante salientar que essa proposta, com grande aceitação pelos professores e estudantes — e que se estende inclusive para as famílias envolvidas — se alicerça nas pesquisas do CCELD e na perspectiva da LA, que busca trazer respostas qualificadas para demandas sociais.

FIGURA 3: Capa do terceiro fascículo de 2020 do Projeto LER: Literatura e Ciência



Fonte: Projeto LER: Literatura e Ciência (2020)

3.3 Divulgação científica na educação básica: a experiência na Fundação Liberato

O terceiro exemplo de aplicação dos resultados das pesquisas realizadas pelo CCELD é o trabalho desenvolvido pela segunda autora deste artigo,

doutoranda do PPGLA e integrante do Grupo. Ela é professora de Língua Portuguesa na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo/RS, uma escola que oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no período diurno e cursos técnicos subsequentes a esse nível, no período noturno - <https://www.liberato.com.br/>.

A instituição, uma Fundação Pública de Direito Privado vinculada à Secretaria de Educação do Estado, iniciou suas atividades escolares em 1967, mas foi idealizada no final da década de 50, em um período de expansão industrial, em que houve muitos investimentos na formação de técnicos, considerando as metas de desenvolvimento. (MÜLLER, 2018; FERNANDES *et al.*, 2017).

A Fundação Liberato tem uma contribuição reconhecida no que se refere ao ensino pela pesquisa científica e ao estímulo à disseminação da ciência, aqui definida, a partir de Zamboni (2001), como a circulação da ciência entre especialistas. Na Instituição, os estudantes têm oportunidade de desenvolver trabalhos de pesquisa nas áreas de seus cursos técnicos, e a orientação e a avaliação desses trabalhos envolve especialistas nas temáticas investigadas, sejam eles professores da Instituição ou de universidades da região. Até mesmo o desenvolvimento de alguns projetos acontece em instituições de ensino superior parceiras. Para Müller (2018, p. 17), a Liberato “tem, em sua prática educacional, a premissa da iniciação científica, o que começa a se desenvolver desde a década de 70, com a organização das feiras de ciências”.

Desde 1985, a Instituição promove a Mostratec — Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia, que, atualmente, tem abrangência nacional e internacional. Desde 2011, partindo da premissa de que a educação científica deve começar já no Ensino Fundamental, paralela à Mostratec, foi criada a Mostratec Júnior, destinada a estudantes do Ensino Fundamental e até mesmo a crianças da Educação Infantil (FERNANDES *et al.*, 2017; FUNDAÇÃO LIBERATO, 2021).

Todo esse cenário de estímulo à disseminação da ciência (circulação dos saberes entre os pares) configura-se também como uma oportunidade de estímulo à divulgação ou popularização da ciência, seja para outros estudantes de diversos níveis, seja para toda a comunidade que visita a feira ou que tem acesso aos textos

produzidos a partir dela. Tem-se, pois, na Fundação Liberato, um espaço propício para contribuições relacionadas ao desenvolvimento de uma *cultura científica* (VOGT, 2003). Vogt (2003) acredita que o processo que envolve o desenvolvimento científico é um processo cultural, seja no ponto de vista de sua produção e disseminação entre os pares, seja no de sua circulação no ensino ou, ainda, de sua circulação na sociedade em geral.

Vogt (2003) apresenta um modelo do desenvolvimento da cultura científica representado em forma de espiral (Figura 4). No primeiro quadrante dessa espiral, *da produção e difusão da ciência*, os cientistas são os destinadores e os destinatários da ciência; no segundo, *do ensino da ciência e da formação de cientistas*, cientistas e professores destinam informações para os estudantes de todos os níveis; no terceiro, *do ensino para ciência*, cientistas, professores e diretores de museus destinam informações para os estudantes e um público jovem; por fim, no quarto, *da divulgação da ciência*, jornalistas e cientistas destinam informações para a sociedade em geral. É interessante destacar também o papel da retroalimentação dessa espiral, uma vez que todos os quadrantes estão inter-relacionados.

A Fundação Liberato realiza ações que perpassam esses quatro quadrantes. Desde o início dos cursos técnicos, os estudantes entram em contato com o método científico, em diversas disciplinas. A Instituição é uma referência na região quando se fala em método científico na educação básica e, com a Mostratec Júnior, vem influenciando outras escolas da região a adotarem o ensino pela pesquisa. Essas ações, pois, relacionam-se aos três primeiros quadrantes do modelo de Vogt.

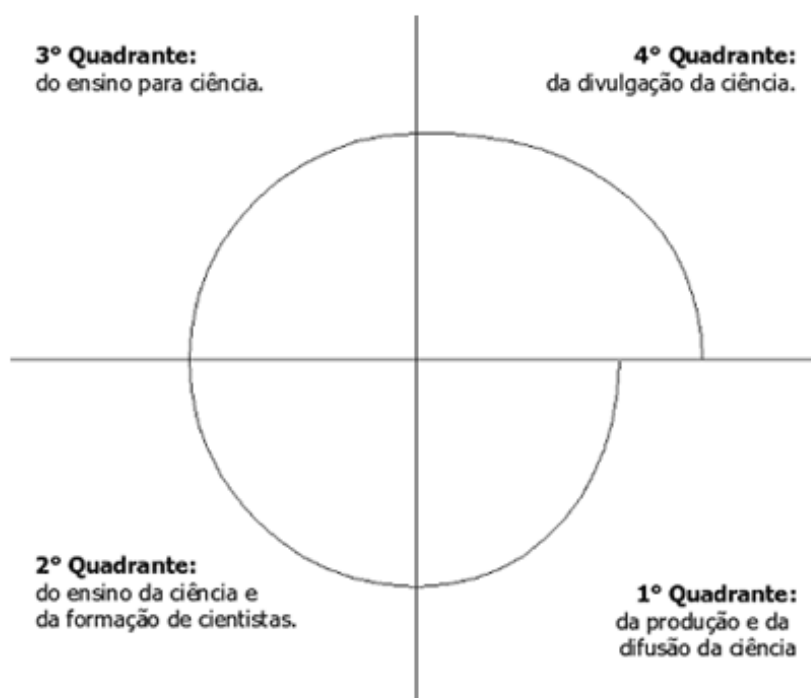
Porém, essa espiral não pode parar; precisa, também, contemplar o quarto quadrante. É fundamental que o cientista, além de saber comunicar seu projeto aos seus pares, preocupe-se também com o diálogo de suas pesquisas com toda a sociedade. De acordo com Nunes (2019),

a comunicação da ciência desempenha um importante papel, uma vez que oportuniza ao público geral o contato com descobertas científicas; também possibilita a prática democrática, pois coloca em evidência abordagens especializadas, a fim de suscitar no leitor possíveis discussões. É desta forma que a sociedade se transforma: quando os

experimentos e descobertas da ciência chegam ao público não especializado, de forma ativa e participativa (NUNES, 2019, p. 14).

Assim considerando, a LA tem contribuições importantes para essa discussão. Relatamos, a seguir, a ação pedagógica em que as pesquisas na área da LA sobre comunicação da ciência realizadas pelo grupo CCELD puderam colaborar, efetivamente, para o estímulo à divulgação da ciência na Fundação Liberato.

FIGURA 4: Espiral da Cultura Científica



Fonte: VOGT, 2003.

Em sua experiência na escola, na condição de professora de Língua Portuguesa, a doutoranda, quando assistia aos trabalhos na feira científica interna da instituição, nas bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso ou na Mostratec, muitas vezes, sentia dificuldade de conseguir compreender as pesquisas apresentadas, considerando a linguagem especializada empregada pelos estudantes-pesquisadores em suas apresentações. Ao entrar em contato com os

trabalhos do grupo CCELD, a professora começou a pensar em maneiras de levar a discussão sobre popularização da ciência à sala de aula do curso técnico, nas aulas de língua materna. Jovens pesquisadores, estudantes do Ensino Médio, poderiam, assim, pensar sobre a necessidade desse diálogo e discutir algumas estratégias para comunicar seus projetos à sociedade.

Foi planejada, então, uma proposta pedagógica de trabalho com língua materna que culminou com a produção, por parte dos estudantes de Ensino Médio, de uma notícia de divulgação científica destinada a crianças do Ensino Fundamental da região, a partir da escolha de um projeto de pesquisa apresentado por pesquisadores mirins na Mostratec Júnior. Os textos resultantes dessa proposta foram expostos na escola e divulgados nas redes sociais da Feira; alguns foram inclusive publicados em um jornal (impresso e digital) da cidade.

Salientamos que a proposta encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que menciona o conceito de “letramento científico” e apresenta, na área de Linguagens e suas Tecnologias, o “campo das práticas de estudo e pesquisa” como um dos campos prioritários de atuação social. A BNCC sugere um trabalho com textos/discursos “que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica” (BRASIL, 2017, p. 480).

Considerando-se que, nesta proposta didática, os destinatários dos textos produzidos seriam estudantes do Ensino Fundamental, foi relevante o recurso a estudos da DCM para crianças em trabalhos realizados pelo grupo CCELD, especialmente os estudos publicados por Giering & Souza (2013) sobre procedimentos para alcançar as finalidades de informação e captação, conforme proposta de Charaudeau (2016) anteriormente explicitada. As autoras apresentam estratégias comuns do DCM endereçado a crianças: o apelo à modalidade alocutiva da interpelação (uso do pronome “você”); empregos de verbos no modo imperativo, de frases interrogativas ou exclamativas e de avaliações emotivas de um objeto, ser ou ação; referências a temas e situações supostamente conhecidas do leitor; antecipação de possíveis questionamentos ou avaliações do leitor e chamada de atenção para o fato de que esse leitor mirim aprendeu algo novo.

Também a dissertação de mestrado de Nunes (2019), integrante do CCELD, contribuiu para o desenvolvimento da proposta didática. A pesquisadora analisou um *corpus* de 40 artigos de DCM para crianças, 20 da revista *on-line Ciência Hoje das Crianças* e 20 do blogue *Minas Faz Ciência Infantil* buscando identificar elementos linguístico-discursivos e icônicos de patemização em textos. A patemização é “uma estratégia — que visa captar e seduzir o leitor — utilizada pelo locutor, o qual mobiliza um conjunto de categorias discursivas para organizar uma interação pelo afeto” (NUNES, 2019, p. 13). Para a autora, a infância é a fase em que há mais distanciamento da ciência; daí a importância da discussão sobre o assunto.

A autora amplia as estratégias já mencionadas por Giering e Souza (2013), acrescentando as seguintes: abertura explosiva do texto (início em forma de pergunta), interjeições, palavras encontradas em histórias infantis, situações que suscitam nojo, humor, fatos inusitados, ludicidade, relação com o cotidiano da criança, antropomorfização da natureza, uso de linguagem própria da criança, entre outras estratégias.

A proposta pedagógica desenvolvida na Fundação Liberato foi realizada em 2019, em três turmas de 1º ano do Ensino Médio, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministrados pela doutoranda, totalizando quatro períodos semanais de 50 minutos cada. O trabalho envolveu em torno de 90 estudantes, com idades variando entre 14 e 16 anos.

Antes do início dessa proposta, os estudantes já haviam trabalhado, nas aulas do mesmo componente curricular, algumas características de textos científicos, em um estudo feito em parceria com a professora de Projetos de Pesquisa. Por sua vez, o estudo de textos de divulgação científica começou em outubro de 2019. Inicialmente, estudou-se a notícia de DCM para jovens e adultos, e, após, foi realizada uma discussão sobre a importância da divulgação da ciência na sociedade e sobre os prejuízos relacionados à desordem da informação em ciência. Também foi explicada a proposta de trabalho envolvendo a produção de notícias para crianças após visita à Mostratec Júnior, feira que se realizaria, naquele ano, na última semana de outubro.

O próximo passo foi a leitura e a discussão de textos de DCM para crianças e o estudo das estratégias de patemização elencadas por Nunes (2019). Os estudantes foram divididos em grupos, e cada um deles foi responsável por explicar e localizar, nos textos lidos, exemplos das estratégias. Antes de irem para a Feira realizar as entrevistas, uma egressa da Fundação Liberato, acadêmica de Jornalismo, gravou um vídeo aos estudantes, explicando algumas estratégias para a realização das entrevistas com as crianças.

Após a entrevista feita, também em grupos por eles escolhidos, os estudantes produziram as notícias durante a semana da Mostratec. Ao retornarem às aulas, socializaram a experiência de visita à feira, com ênfase nas estratégias de popularização da ciência encontradas nas apresentações dos trabalhos.

Com a entrega dos textos, eles foram distribuídos entre os grupos, que tiveram o papel de sugerir modificações a seus colegas, a partir de uma ficha com critérios de avaliação elaborada com base nas características das notícias e nas estratégias de comunicação da ciência para crianças. A segunda leitura foi feita pela professora, que também fez sugestões apoiadas na ficha. Finalizada essa etapa, os estudantes reescreveram os textos e realizaram a entrega final. Após nova revisão da professora, as produções foram encaminhadas para a publicação na escola, no jornal da cidade, em rede social da Mostratec Júnior e na Imersão Científica e Tecnológica da Fundação Liberato de 2020, um prêmio a participantes que se destacaram na Mostratec Júnior de 2019.

Das 27 notícias produzidas, 25 delas apresentaram estratégias de patemização. Campani e Nunes (2020) analisaram quantitativa e qualitativamente as estratégias de patemização desses textos e perceberam o predomínio do uso do ato Alocutivo⁸ (CHARAUDEAU, 2008), que se relaciona à posição de influência do enunciador em relação a seu interlocutor, como ocorre na notícia produzida pelos estudantes⁹ intitulada *Álcool para a criançada?*: “Você conhece alguém que

⁸ Charaudeau aponta três funções do modo de organização enunciativo do discurso: Alocutiva, que estabelece uma relação de influência entre locutor e interlocutor; Elocutiva, que revela o ponto de vista do locutor; Delocutiva, que retoma a fala de um terceiro (CHARAUDEAU, 2008).

⁹ Os nomes dos estudantes foram omitidos conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Liberato.

bebe? Já lhe ofereceram bebida em alguma festa? Já bebeu antes dos 18? Pois saiba que não está sozinho nessa”:

(1) **Álcool pra criança?**

(2) Pesquisadoras estudam o consumo de álcool entre crianças e adolescentes.

(3) Você conhece alguém que bebe? (4) Já lhe ofereceram bebida em alguma festa? (5) Já bebeu antes dos 18? (6) Pois saiba que não está sozinho nessa. (7) As alunas X, Y e Z, da EMEF A, do município B, RS, que estavam na Mostra C, fizeram um trabalho científico chamado “Consumo de álcool na adolescência”. (8) Com a ajuda da orientadora D, elas fizeram uma pesquisa entre os alunos da comunidade W e com pessoas em tratamento no Alcoólicos Anônimos (AA) da região. (9) A partir dela, puderam constatar que cada vez os jovens estão começando a beber mais cedo. (10) Entre os alunos, a faixa entre 10 e 12 anos é a que mais havia ingerido álcool. (11) Outro fato que chama bastante a atenção é que a idade de início de consumo dos jovens de hoje em dia é menor que a dos participantes do AA. (12) Ainda perceberam que o contato é normalmente com os amigos ou com família, **como aquela sua amiga que te dá uma parada diferente numa festa ou seu tio que insiste que você pague de macho e beba álcool, caso você seja menino.**

(13) A ideia do projeto surgiu enquanto conversavam com a orientadora sobre uma festa de formatura em que vários menores de idade consumiam álcool, evoluiu para um debate em sala de aula e a falta de conhecimento entre os menores contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa.

(14) A aluna Y reforçou: “Não existe dose segura de consumo de álcool. Os danos à saúde do adolescente vão desde câncer a doenças neurológicas. (15) É perigoso.” (16) O projeto foi finalista na Mostra X e chegou a ganhar o Prêmio X.

(17) E você aí? (18) Se identificou? (19) Se liga, o vício em álcool é um caminho tortuoso e difícil de encontrar a saída. (20) Fique tão longe quanto puder!

(CAMPANI e NUNES, 2020, p. 816)

Para Nunes (2019), o ato Alocutivo relaciona-se à instância de interação entre os protagonistas no momento da enunciação. Na totalidade das notícias, o ato Alocutivo apresentou 118 ocorrências, revelando-se como forte aliado nesse processo de recontextualização da linguagem e sensibilização do público-leitor. Segundo Campani e Nunes (2020, p. 821),

é principalmente por meio do comportamento alocutivo que o divulgador da ciência pode buscar uma aproximação com as crianças, garantir uma anuência desse público tão particular e, por conseguinte, cumprir o fim discursivo planejado: informar um saber advindo da ciência.

A experiência realizada evidenciou a importância de uma articulação entre as pesquisas acadêmicas e a prática de sala de aula na educação básica. Observamos que o trabalho iniciou com as pesquisas do grupo CCELD, foi para a sala de aula e retornou às reflexões do grupo, como na produção de Campani e Nunes (2020). Essa discussão ainda gerou novas práticas por parte da professora, ainda em 2020, desta vez com estudantes de 4º (e último) ano do Ensino Médio Técnico da mesma instituição, que desenvolveram roteiros de vídeos sobre pesquisas científicas, produções essas destinadas a crianças do Ensino Fundamental.

Em experiências como essas, que possibilitem a produção de textos para interlocutores reais - e não somente para o professor - é possível discutir o papel da ciência e da DCM em uma sociedade democrática e o fato de que esses estudantes, como cientistas/futuros cientistas, precisarão se preocupar com a linguagem utilizada para interagir não só com o outro cientista, mas também com o não especialista. Da mesma forma, é possível refletir sobre o incentivo à cultura da ciência (VOGT, 2003) e à formação de futuros cientistas. Em um país onde o negacionismo científico é propagado a muitas vozes e onde o cientista ainda é visto de uma forma estereotipada, como um ser “esquisito” ou “não muito atraente” (INCT-CPCT, 2019), fomentar o interesse pela temática é papel das instituições de ensino em todos os níveis, o que perpassa a forma de ensino da ciência e o papel da DC em sala de aula.

Considerações finais

As experiências relatadas ilustram a dinâmica que marca o processo das pesquisas que se desenvolvem no âmbito do Grupo CCELD: demandas sociais suscitam questões de investigação, que fazem avançar conhecimentos teóricos e aplicados, ao mesmo tempo em que a contínua interação com a sociedade incita novas questões a serem contempladas e assim por diante.

Essa movimentação em espiral é extremamente produtiva, pois o enfoque teórico textual-discursivo que nos embasa nos permite observar questões suscitadas na e pela sociedade com um olhar que contempla a linguagem em uso, dando-nos um diferencial para as ações que podemos realizar e propor. Ao mesmo tempo, a interação tão próxima das vivências da sociedade nos oferta riquíssimo material para reflexões e pesquisas, fazendo avançar igualmente as teorias.

Procuramos mostrar que a LA atende a diferentes chamadas ligadas à relação Discurso e Ensino. Nossa experiência contempla uma perspectiva interdisciplinar, já que a divulgação da ciência se situa na intersecção de vários domínios de comunicação — o científico, o midiático, o literário, o didático. O hibridismo de domínios, somado a exigências crescentes relativas ao desenvolvimento de competências tecnolinguageiras, impõem aos pesquisadores conexões com diferentes áreas a fim de oferecer respostas relevantes às indagações.

A LA é um lugar privilegiado para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos estudos sobre divulgação científica, seja ela realizada *off-line* ou *on-line*, porque há sempre um envolvimento da linguagem em uso. É desse lugar que partimos. Nossa proposta para contemplar a relação Discurso e Ensino na LA, vindo ao encontro do título deste livro, é assumir o desafio de compreender as questões interdisciplinares identificadas para propor, na interface com outras áreas, questões de investigação e orientação de ensino.

Referências

ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBE, M. H.; GIERING, M. E. Posturas e apagamentos enunciativo em reportagem que comunica ciência. *Intersecções*. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, v. 1, p. 275-290, 2017.

BACHELARD, G. *A Formação do Espírito Científico*. São Paulo: Contraponto, 1996.

BEACCO, J.C et al. Science in media and social discourse: New channels of communication, new linguistic forms. *Discourse Studies*, v. 4, n. 3, p. 277-300, 2002. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/14614456020040030201>. Acesso em: 07 jul. 2017.

BEACCO, J.C. *L'astronomie dans les médias*. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation. Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle, 1999.

BECKER, J. P. L.; GIERING, M. E. O discurso relatado em textos de divulgação científica midiática constituídos pela relação de Solução. *Revista Signos*, v. 43, p. 27-44, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Brasília, 600 p.

CALSAMIGLIA, H.; VAN DIJK, T. A. Popularization discourse and knowledge about the genome. *Discourse & Society*, v. 15, n. 4, p. 369-389, 2004. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0957926504043705>. Acesso em: 7 jul. 2017

CAMPANI, D.; NUNES, D. dos S. O ato alocutivo em notícias de divulgação da ciência produzidas por alunos de Ensino Médio: entre o informar e o captar. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna*, ano 16, n. 25, jan./jun. 2020. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_25/linguistica/letramagna25_ling_46_803-822.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

CARBINATTO, B. Estudo identifica os principais influenciadores científicos no Twitter em 2020. *Superinteressante*, dez. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/estudo-identifica-os-principais-influenciadores-cientificos-no-twitter-em-2020/>.

CHARAUDEAU, P. Sobre o discurso midiático e sua midiatização. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 14, n. 3, p. 550-556, set./dez. 2016.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

COOK, G. Birds out of dinosaurs: the death and life of applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 36, n. 4, p. 425-433, 2015.

COSTA, A.R.F.; SOUZA, C.M.; MAZOCCO, F.J. Modelos de comunicação pública da ciência: agenda para um debate teórico-prático. *Conexão. Comunicação e Cultura*. UCS, Caxias do Sul, v.9, n. 18, jul/dez, 2010.

FERNANDES, A. I. *et al* (Org.). *Liberato 50 anos de Fundação: histórias de uma trajetória*. Novo Hamburgo: Fundação Liberato, 2018.

FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FUKUI, A.; GIERING, M. E. A sedução da ausência: o texto e a epistemologia da ciência. *Revista do GEL* (Araraquara), v. 13, p. 176-202, 2016.

FUNDAÇÃO LIBERATO. *Sobre a Mostratec*. Novo Hamburgo. Disponível em: <https://www.mostratec.com.br/sobre-a-mostratec/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GIERING, M. E. As relações retóricas de hiperligações de notícias de divulgação científica digitais e a encenação midiática. *Gragoatá* (UFF), v. 24, p. 973-994, 2019.

GIERING, M. E. O discurso promocional em artigos de divulgação científica midiática para jovens leitores. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 11, p. 52-68, 2016.

GIERING, M. E. Divulgação científica midiática para crianças e a visada de captação. *Intersecções* (Jundiaí), v. 1, p. 85-97, 2014.

GIERING, M. E.. Referenciação e hiperestrutura em textos de divulgação científica para crianças. *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), v. 12, p. 683-710, 2012.

GIERING, M. E. A organização retórica de artigos de divulgação científica midiática e a organização sequencial do texto. *Desenredo* (PPGL/UPF), v. 5, p. 78-99, 2009.

GIERING, M. E. Explicar temas científicos para crianças: aspectos ascendentes e descendentes sobre a macroorganização do texto. *Diadorim* (Rio de Janeiro), v. 10, p. 110-124, 2011.

GIERING, M. E.; GLÜCK, E. P. Ethos discursivo e o comportamento enunciativo: a construção de si de comentaristas de notícias de divulgação científica da revista *Superinteressante online*. *Letras de Hoje*, v. 54, p. 385-394, 2019.

GIERING, M.E.; SOUZA, J. A. C. de. Informar e captar: objetos de discurso em artigos de divulgação científica para crianças. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

HILGARTNER, S. The Dominant View of Popularization: Conceptual Problems, Political Uses. *Social Studies of Science*, v. 20, n. 3., p. 519-539, 1990.

INCT-CPCT. *O que pensam os jovens brasileiros sobre Ciência e sobre tecnologia?*, 2019. Disponível em: http://www.coc.fiocruz.br/images/PDF/Resumo%20executivo%20survey%20jovens_FI_NAL.pdf. Acesso em 23 maio 2019.

IRACET, Ê. E.; GIERING, M. E. O narrar para explicar e o narrar para argumentar em artigos de divulgação científica midiática (DCM) para crianças e adultos: a relação entre a dominante sequencial e o macroato de discurso. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 9, p. 193-215, 2015.

JACOBI, D. *Les sciences communiquées aux enfants*. Grenoble, PUG, 2005.

JACOBI, D. *La communications scientifique*. Discours, figures, modèles. Grenoble, PUG, 1999.

LÉVY-LEBLOND J. M. About misunderstandings about misunderstandings. *Public Understanding of Science*, v. 1, n.1, p. 17-21, 1992.

MAGALHÃES, J. A linguística além da descrição, além do ensino, além de si mesma. *Calidoscópio*, v.17, n. 4, p. 687-698, dez. 2019.

MANN, W.C.; MATTHIESSEN, C.M.I.M.; THOMPSON, S. A. *Rhetorical Structure Theory and Text Analysis*. In: MANN, W.C. & THOMPSON, S.A. *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam, John Benjamins. 1992.

MORA, A. M. S. *A divulgação da ciência como literatura*. Rio de Janeiro, Casa da Ciência, UFRJ, 2003.

MOIRAND, S. Communicative and cognitive dimensions of discourse on Science in the French mass mídia. *Discourse Studies*, v. 5, n. 2, p. 175-206, 2003.

NUNES, Dieila dos Santos. Prêmio LER...Literatura e Ciência vai para quatro municípios do RS na Mostratec Júnior. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, p. 8, 9 nov. 2018

NUNES, D. dos S. *Estratégias patêmicas em artigos de popularização da ciência para crianças no domínio midiático digital*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, 2019.

OSTERMANN, A.C; GUIMARÃES, A.M. A Linguística Aplicada que se faz 'aqui': dez anos formando doutoras e doutores. *Calidoscópio*. v.17, n.4, p. 687-698, dez. 2019.

PAVEAU, M.-A. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas, Pontes Editores, 2021.

PETROPOULEAS, S. Redes sociais, o *locus* da ciência. *Jornal da Unicamp*, 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/06/26/redes-sociais-o-novo-locus-da-ciencia>. Acesso em 20 jul. 2021.

POPPER, K. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo, Cultrix, 1993.

POZO, J.I.; CRESPO, M.A.G. *A aprendizagem e o ensino de ciências*. Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, E. M. P. da; FERREIRA M. A. T. Indicadores de ciência, tecnologia e inovação: mensuração dos sistemas de CT&I nos estados brasileiros. *Ciência da Informação*, v. 33, n.3, p. 61-68, 2004.

SABBATINI, M. Novos modelos de percepção pública da ciência e da tecnologia: do modelo contextual de comunicação científica aos processos de participação social. *Anais XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Porto Alegre, 2004.

SCHWINGEL, I.; GIERING, M. E. A organização macroestrutural dos textos 'Você sabia que...' da revista *Ciência Hoje das Crianças*. *Revista de Letras* (Fortaleza), v. 1, p. 1-9, 2013.

SHUY, R.W. Applied linguistics past and future. *Applied Linguistics*, v. 36, n.4, p. 434-443. 2015.

SOUZA, J. A. C. de ; GIERING, M. E. O infográfico: a multimodalidade e a semiolinguística. *Revista da ANPOLL*, v. 27, p. 75-98, 2010.

VOGT, C. A espiral da cultura científica. 2013. *Comciência*. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/cultura/cultura01.shtml>. Acesso em: 11 dez. 2019.

VOGT, C. (org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Edusp, 2006.

ZAMBONI, L. M. S. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso de divulgação científica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZANDONAI, M. F.; GIERING, M. E. Referenciação e sincretismo: o caso dos vídeos que divulgam ciência no Youtube. *Signo* (UNISC. Impresso), v. 41, p. 75-87, 2016.

Fanfictions nas aulas de Língua Portuguesa: o cotejo entre dois projetos enunciativos

Regiani Leal Dalla Martha Couto

1 Introdução

As atividades de leitura e de escrita têm passado por diversas transformações ao longo do tempo. Com o advento da perspectiva dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), intensificaram-se as abordagens que sugerem o trabalho do texto como prática social e discursiva. Considerando que os gêneros digitais são emergentes, uma vez que fazem parte do momento histórico e social em que vivemos, demarcamos aqui o gênero *Fanfiction*, narrativa de fãs, como objeto deste estudo, por considerá-lo uma possibilidade de escrita criativa nas aulas de Língua Portuguesa.

O fenômeno *Fanfiction* tomou força a partir dos anos 2000, com a profusão de *websites* dedicados a *Fanfictions* sobre a saga do Harry Potter; embora sua origem data de épocas anteriores à chegada da internet (VARGAS, 2015). Esse gênero tem uma composição narrativa e é elaborado a partir do desejo em dar continuidade à obra original, que pode ser uma obra literária, um filme, uma música, uma série televisiva, entre outros. Para o autor desse gênero, não basta consumir o original, é preciso recontá-lo. Podendo ocorrer por diferentes vieses: ou no acréscimo de personagens, ou no destaque a um personagem secundário, ou alterando a questão cronológica, ou ainda, por meio de uma intensificação emocional ou demarcando o estilo do escritor. Por isso, é um espaço propício à interação e ao processo de autoria livre (VARGAS, 2015).

Pensando na possibilidade de as aulas de Língua Portuguesa contemplarem o protagonismo do aluno, propusemos uma atividade de ensino a partir da escrita de *Fanfictions*, tomando como ponto de partida os contos de Machado de Assis, com o propósito de o aluno se apropriar do cânone literário, e dessa forma trabalhar a Literatura e a Produção textual em uma perspectiva dialógica.

A escolha pelos contos machadianos deve-se ao fato de que, assim como Saraiva (2007), julgamos relevante apresentar a obra machadiana aos alunos, pois, ainda que escritas no século XIX, provocam o diálogo com leitores contemporâneos, uma vez que “transpõem uma dimensão do humano que transcende um tempo e um espaço determinados” (SARAIVA, 2007, p. 174).

Além dos estudos de Saraiva, a dissertação de Gonçalves (2014), por meio de uma sequência didática, comprovou a progressão no uso das capacidades de linguagem e de leitura, atingindo o nível da compreensão ativa e crítica em relação à leitura dos contos machadianos.

Nessa perspectiva, fundamentamo-nos nos estudos de Saraiva (2007) e endossamos a ideia de que as obras de Machado de Assis, embora situadas no século XIX, trazem temáticas que se tornam atemporais, pois retratam conflitos humanos, traição, questões existenciais, entre outros, de maneira universal. Isso, na nossa opinião, oportuniza a reflexão e propicia a elaboração de um projeto enunciativo escrito por jovens na contemporaneidade. Por essa razão, percebemos nos contos desse autor brasileiro um campo fértil e seguro para a produção de *Fanfictions* na aula de Língua Portuguesa. Ancorados na obra *Problema da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2018), compreendemos que todo discurso é atravessado pelo discurso alheio marcado pelas vozes sociais para se constituir. Observando esse movimento dialógico o autor assevera que:

[...] para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2018, p. 210).

Desse modo, para que o sujeito constitua seu discurso, ele se vale de enunciados anteriores, a fim de apresentar uma compreensão ativa responsiva. Nessa ótica os alunos, ao serem instigados a atuarem como interlocutores de Machado de Assis, podem refutar, aceitar, negar, ou simplesmente silenciar a partir das vozes sociais do texto canônico e desse diálogo produzirem seus discursos.

Portanto, a relevância dos contos de Machado de Assis valida a nossa escolha para tê-los como matriz para a escrita de *Fanfictions*. As produções escritas pelos sujeitos dessa atividade nos instigaram a outras refrações, pois percebemos que os alunos apresentaram uma atitude responsiva diante da proposta e vimos ali uma rica possibilidade de pesquisa. Por essa razão, essa ideia inicial foi reestruturada em um projeto de tese que estamos desenvolvendo, a fim de analisar a constituição da autoria, bem como as interações no blogue durante a escrita colaborativa de *Fanfictions* oriundas de contos machadianos.

Todavia, para este artigo, nosso *corpus* de análise é formado por duas *Fanfictions* produzidas numa atividade de ensino que desenvolvemos em 2019, a partir do conto *Noite de Almirante*. Esses textos sugerem movimentos dialógicos representativos entre o cânone e o contemporâneo, bem como a apropriação do gênero *Fanfiction*, o que nos levou a escolhê-las. Além disso, como essa atividade docente fez ressoar outras possibilidades de pesquisa, demarcamo-la como parte da historicidade da pesquisadora e docente.

Neste trabalho, nosso objetivo é analisar os projetos enunciativos de dois jovens ao produzirem *Fanfictions* a partir do conto *Noite de Almirante* de Machado de Assis, observando os possíveis diálogos entre o contexto do século XIX e o contemporâneo a partir do cotejo, para tanto selecionamos duas produções sendo uma produzida por uma aluna autora e uma por um aluno autor.

2 Gêneros discursivos na esfera escolar: um enfoque para *Fanfictions*

O trabalho com gêneros em sala de aula envolve compreender as questões sociais próprias da atividade comunicativa. Nesse viés é salutar que o aluno perceba o texto em sua perspectiva social, cultural, histórica e, sobretudo, dialógica (BAKHTIN, 2016). Desse modo, o ensino da escrita permitirá aos alunos dialogarem responsivamente com as várias vozes sociais e se constituírem autores de seus discursos.

Em vista disso, é necessário trabalhar com os diferentes gêneros discursivos, “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11), no que tange aos usos da linguagem. Nessa ótica, o papel da escola é tentar aproximar-se do aluno, promovendo a interação por meio da linguagem verbal, visual, literária, semiótica, entre outras, com o fito de tornar o ensino-aprendizagem significativo e plural. Trabalhar com os gêneros discursivos instigará o aluno a entender a linguagem como uma necessidade comunicativa e social.

A esse respeito, Rojo (2005) esclarece que o trabalho com os gêneros deve contemplar:

[...] os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 196).

Ademais, a escola deve considerar que, com a presença de novas tecnologias e o acesso ao mundo virtual, “a escrita parece ocupar um novo e diferente espaço no dia a dia de nossos jovens, ou seja, já não se trata mais de uma obrigação escolar, escreve-se muito fora da escola para usar a língua viva em situações reais de comunicação” (PADILHA, 2011, p. 99).

Analisando por esse viés, nossos alunos têm acesso às redes sociais e às diferentes formas de escrita latentes no ciberespaço, e nesses espaços eles sentem-se mais livres para expressar suas ideias, e entre os formatos desse ambiente digital o gênero *Fanfiction* ganha relevo. Sobre essa questão:

A *Fanfiction* é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *Fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2015, p. 21-22).

Portanto, a escrita desse gênero pode ocorrer de diferentes maneiras. Vargas (2015) se sustenta no trabalho de Jenkins (1992) e faz uma classificação de 10 tipos de análise para a reinterpretação de um original. Embora essa tipificação tenha sido feita com base nos *fandoms* televisivos, Vargas esclarece que permanecem atuais para classificar as *Fanfictions*, optamos por apresentar uma síntese para explicar ao leitor deste trabalho:

1. **Recontextualização:** consiste na escrita de cenas que preencham as lacunas deixadas pelo original. (...)
2. **Expansão da linha do tempo:** os textos originais oferecem pistas sobre fatos anteriores envolvendo os personagens, os autores de *fanfictions* utilizam essas pistas para criar suas próprias histórias sobre a evolução desses personagens. (...)
3. **Refocalização:** o autor de *fanfiction* centra sua história em um personagem secundário na trama original, sobre o qual pouco se conhece. Essas *fanfictions* permitem aos seus autores um amplo leque de opções, visto que poucas são as pistas textuais a serem utilizadas para a construção do universo do personagem, seja concedendo-lhe um papel de mais destaque na trama original, seja recontextualizando-o ou expandindo a linha de tempo sobre a sua história. (...)
4. **Realinhamento moral:** “refocalização levada ao extremo”, porque nele o universo moral do texto original é questionado, ou mesmo invertido, em histórias em que se descobre que o herói é, na verdade, capaz de cometer vilanias, ou é mesmo um aliado do vilão principal, sem que ninguém houvesse percebido até então. (...)

5. **Troca de gênero:** Uma das estratégias de representação usada pelos autores de *fanfiction* é sobrevalorizar elementos da história, como o romance, que não são necessariamente tão importantes a ponto de definir seu gênero literário. (...)
6. **Crossovers:** nesse estilo de *fanfiction* são as fronteiras entre diferentes textos, e textos em diferentes suportes, que são dissipadas. (...)
7. **Deslocamento de personagem:** não tão comum dentre os autores brasileiros de *fanfictions* baseadas em Harry Potter, esse estilo consiste em uma manipulação mais radical dos gêneros e fronteiras entre os textos originais e ocorre quando os personagens principais de uma série são removidos de seu contexto, colocados em outro e renomeados. (...)
8. **Personalização:** estilo de reinterpretação em que o autor de *fanfiction* se esforça por transpor a separação existente entre a ficção por ele admirada e a realidade de suas experiências sociais. (...)
9. **Intensificação emocional:** a prática da *fanfiction* centra-se muito na psicologia dos personagens, o que gera uma ênfase narrativa nos momentos de crise, seguidos por aqueles de conforto emocional. (...)
10. **Erotização:** exploração do erótico nos personagens. (VARGAS, 2015, p. 66-72)

Utilizaremos essa classificação para identificar as *Fanfictions* que compõem nosso *corpus* de análise. A escolha do tipo representa o estilo que o autor pretende dar a seu texto. Na concepção bakhtiniana “Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.17).

No ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016, p. 262) nos esclarece que eles são *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Quando pensamos no gênero *Fanfiction* é possível identificar os três elementos que fazem parte de sua gênese, como a *construção composicional*, *estilo* e *conteúdo*, mas por serem relativamente estáveis outros fatores como a arquitetura e o estilo dispensados pelo autor no ato de criação também devem ser levados em conta.

Feitas essas considerações, acreditamos que o gênero *Fanfiction* pode ser uma ferramenta pedagógica relevante para o trabalho com a leitura e a escrita, sobretudo por fazer parte da experiência cotidiana dos alunos e por permitir a

produção autoral do aluno, em que ele imprime sua assinatura, seu estilo, tornando, desse modo, a aprendizagem significativa já que o aluno age de forma ativa.

Considerando esse protagonismo do aluno e que “os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20) trouxemos a proposta do trabalho de escrita de *Fanfictions*, a partir dos contos machadianos, instigando o aluno a perceber os movimentos dialógicos que ocorrem na história da sociedade e esperando dele uma atitude responsiva diante do cânone ao produzir um gênero emergente.

Segundo Bakhtin (2015, p. 140), no ensaio *O falante no romance*, “nossa formação ideológica é justamente essa tensa luta que em nós se desenvolve pelo domínio de diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas”. O leitor perspicaz pode perceber que todo discurso é atravessado por uma arena discursiva em que vozes estão em embate. Bakhtin (2015, p. 42), no ensaio *A estilística atual e o romance*, afirma que “cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação, separação (...)”, ou seja, nossa proposta na condução das atividades é instigar os alunos a entenderem essa oposição de forças discursivas no processo de compreensão do discurso machadiano, a fim de que esse diálogo de vozes permita a materialização da voz autoral do estudante, sujeitos dessa pesquisa.

3 Metodologia

Esta pesquisa é oriunda de uma atividade de ensino realizada com alunos do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa. Para desenvolvê-la, fizemos uma sondagem empírica sobre o gênero *Fanfiction* e percebemos que vários alunos já o conheciam. Decidimos, então, aliar um gênero contemporâneo ao conteúdo escolar, buscando uma forma de escrita criativa que valorizasse o protagonismo do aluno e nos auxiliasse no trabalho com o texto literário canônico. Para escrever

uma *Fanfiction*, o autor desse gênero precisa ter um vínculo com a obra, a série, a música, enfim, com o que vai trabalhar, e, nesse caso, foram os contos machadianos. O grande desafio era fazer os alunos tornarem-se fãs de Machado de Assis, cujas obras são do século XIX.

A atividade de ensino, com abordagem qualitativa, foi realizada, no ano de 2019, com uma turma de 2º ano do Ensino técnico integrado do IFRO – Instituto Federal de Rondônia, *Campus Ji-Paraná*, em que a pesquisadora atua como professora. Escolhemos Machado de Assis em razão de ser um autor de destaque para a literatura brasileira e em cujas obras são tratadas muitas questões que envolvem o ser humano, ou seja, propícias à reflexão e ao pensamento crítico.

Nossa proposta de trabalho para organizar a atividade de ensino foi ancorada pelos princípios da divisão metodológica para o estudo da língua defendida por Volóchinov (2017), para quem a língua se concretiza na comunicação discursiva real, acompanhada por atos sociais. Nesse sentido, o autor desenha três passos metodológicos: 1) Formas e tipos de interação verbal; 2) As formas das distintas enunciações e 3) O exame das formas da língua. (VOLÓCHINOV, 2017).

Seguindo o primeiro passo *Formas e os tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas* da proposta de Volóchinov (2017, p. 220), entendemos que os interlocutores deveriam considerar o contexto ou a condição concreta em que esse ato interativo ocorre. Nesse sentido, trabalhamos, inicialmente, com os contos machadianos, a fim de estabelecer o contato entre o autor canônico e os alunos sujeitos da pesquisa. Para essa interação mediada pela professora/pesquisadora houve a necessidade de considerar o conhecimento histórico e situacional, para que os alunos percebessem as ideologias, a ironia e as marcas do discurso machadiano.

Com o intuito de fomentar essa compreensão da posição ideológica de Machado de Assis convidamos a professora de História para elucidar elementos desse contexto de produção, no qual estava mergulhada a sociedade da época em que o autor produziu seus contos. Essa relação interdisciplinar foi fundamental para que os alunos percebessem a molduragem (BAKHTIN, 2015) feita pelo autor,

ou seja, em que ele joga luz, aquilo que destaca ou deixa implícito, cabendo ao leitor essa avaliação, a partir de sua compreensão responsiva ativa.

Realizamos diferentes atividades com os contos *A cartomante*, *Noite de Almirante*, *Uns braços* e *O enfermeiro*. Os alunos pediram para fazer adaptações teatrais dos contos, aceitamos essa sugestão, pois era uma maneira deles se aprofundarem ainda mais na leitura e na produção de sentidos, essa era uma atividade não prevista inicialmente, mas julgamos que seguir as lentes do diálogo seria fundamental.

No segundo passo da proposta de Volóchinov (2017, p. 220) *Formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica*, focamos no trabalho com os gêneros do discurso. A partir da interação com a literatura canônica, os alunos deveriam produzir suas *Fanfictions*, como propusemos a eles. Nessa propositura foi possível dialogar com outras vozes verbais e perceber os ecos de outros enunciados, refletindo e refratando diferentes ideologias, uma vez que, ao produzirem um novo gênero, os alunos tiveram que organizar seus projetos enunciativos considerando o auditório, focando em um acabamento para essa forma composicional, bem como na totalidade do enunciado.

Nessa produção discursiva do gênero *Fanfiction*, os alunos realizaram um movimento dialógico entre o século XIX e a contemporaneidade, considerando a nova situação de produção, isto é, produzir um gênero do ciberespaço para um auditório conhecido: os colegas da classe. Com o fito de dar continuidade ao projeto de escrita dos alunos, trabalhamos as características do gênero *Fanfiction*, especialmente na proposta bakhtiniana de conteúdo, tema e estilo. Para tanto, visitamos plataformas que hospedam esses textos, a fim de que eles percebessem as peculiaridades do gênero em estudo. Explicamos os tipos de *Fanfictions* e os estilos que eles poderiam adotar para escrever.

Por se tratar de um gênero do ciberespaço criamos um blogue, específico para esse fim. Como a *Fanfiction* tem a característica de escrita colaborativa, os alunos produziram os textos em capítulos e a cada novo capítulo havia comentários

dos colegas. Essa interação é crucial para a escrita desse gênero. Todavia, por se tratar de um objetivo da nossa pesquisa de doutorado que está em andamento, as interações no blogue não serão analisadas neste artigo.

O terceiro passo que adotamos foi a *Revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual*, conforme assevera Volóchinov (2017, p. 220). Nesse tópico é possível perceber a materialização dos enunciados, isto é, os textos produzidos (as *Fanfictions*) pelos alunos e os comentários no blogue formam o *corpus* da pesquisa, cujo recorte para este trabalho, em razão do espaço, é a seleção de apenas duas *Fanfictions* já que adotamos a concepção de cotejo (BAKHTIN 2011a) em nossas análises.

Dado que foram produzidas aproximadamente 20 *Fanfictions*, um critério para selecionar os textos que compõem o *corpus* deste artigo era que a *Fanfiction* tivesse origem no mesmo conto; outro critério foi observar os autores que se apropriaram do gênero; e outro era escolher um perfil feminino e um masculino de escrita.

Tomamos como *corpus* duas *Fanfictions*, aqui identificadas por “*Fanfiction 1*” e “*Fanfiction 2*”, sendo a primeira escrita por uma aluna autora e a segunda escrita por um aluno autor. Como nosso desejo era realizar o cotejo, escolhemos duas *Fanfictions* do conto *Noite de Almirante*, a fim de mostrar as semelhanças e diferenças em relação a este conto de Machado de Assis. Acreditamos que as *Fanfictions* em análise demonstram a atitude responsiva dos alunos frente ao texto canônico. Passaremos a alguns pontos da nossa análise seguindo as concepções de Bakhtin e do Círculo.

Com o propósito de demonstrar o blogue¹ aos leitores deste material, apresentaremos as imagens da primeira parte dos textos selecionados como *corpus*.

¹ O blogue foi criado com perfil fechado para que os alunos pudessem produzir seus textos. Como esse suporte de escrita faz parte da historicidade da pesquisa, está nos arquivos da pesquisadora.

FIGURA 1. *Fanfiction* 1 no blogue

sexta-feira, 4 de outubro de 2019

Noite de Almirante

Capítulo um

(Genoveva)

Andava de um lado para o outro, enquanto esperava Deolindo, ele me mandou uma mensagem dizendo que precisávamos conversar sobre algo muito sério e que não podia ser pelo celular. Passados dez minutos que eu o mandei vir a minha casa, ouço a campainha tocar e corro para abrir a porta.

- Você me deixou preocupada com aquela mensagem. – Falo assim que abro a porta e o cumprimento com um abraço.
- É realmente muito importante. – Ele diz enquanto nos sentamos no sofá.
- Você sabe que eu sempre tive o sonho de estudar fora certo? – ele pergunta e eu assinto com a cabeça, pois já conversamos várias vezes sobre isso. – Já faz anos que venho tentando ser aceito em uma universidade e ontem chegou um e-mail da Oxford para mim. – Arregalo os olhos pois sei que a Oxford um dos melhores cursos de medicina da Inglaterra.
- Isso é ótimo Deolindo! E você vai precisar fazer alguma prova ou algo do tipo? – pergunto empolgada, fico realmente feliz em vê-lo tão perto de realizar um grande sonho.
- Então... Na verdade eu já fiz todas as etapas necessárias. – ele dá uma pausa e desvia seu olhar para o chão. – O e-mail dizia que eu fui aceito.
- Por que você não me contou isso? – Pergunto visivelmente chateada por ele ter me escondido tudo isso.
- Me perdoa. Eu queria ter certeza de que daria tudo certo primeiro.
- Quando você vai? – desvio meu olhar que antes estava em minhas mãos

Fonte: Arquivo da pesquisadora

FIGURA 2. *Fanfiction 2* no blogue

quarta-feira, 6 de novembro de 2019

Morte de Almirante

Morte de almirante

Capítulo 1 de 3

Saiu da casa de Genoveva extremamente deprimido e um tanto arrependido por ter pensado em estrangular a moça. Imagine pôr um fim à vida da pessoa que tanto ama e só se dar conta de que cometeu o maior erro de sua vida tarde demais. Pensar no que quase aconteceu e aguentar o remorso de um desejo de matar corroía Deolindo por dentro. A verdade é que ele queria cometer suicídio, não estava sendo dramático. Chegou na casa da velha Inácia e foi para o quarto de hóspedes, passando a noite lá.

A euforia da rua na manhã seguinte após um grito de espanto e desespero da dona da residência ao encontrar um defunto pendurado no quarto de hóspedes foi tamanha, pareciam formigas em volta de uma migalha de pão, com a diferença que as formigas gostariam de pegar um pedaço do pão. O sobrinho de dona Inácia, Salvador Mendes, passava por lá no momento do furdúncio, onde as informações já estavam começando ficar desencontradas:

- A velha teve um piripaque, parece que está dura lá no chão. - dizia um homem desinformado.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para situar o leitor deste artigo, faremos uma sinopse do conto “Noite de Almirante” de autoria de Machado de Assis e das duas *Fanfictions*, *corpus* da nossa análise. As duas histórias criadas tiveram como ponto de partida o referido conto e ambos os autores optaram por deixar os personagens com os mesmos

nomes dos protagonistas de Machado, embora as *Fanfictions* tenham estilos bem distintos como veremos.

Para rememorar, no conto de Machado de Assis, os protagonistas são o marujo Deolindo Venta-Grande e a cabocla Genoveva, que estão completamente apaixonados e decidem viver juntos numa pequena vila. A velha Inácia, a senhora com quem Genoveva morava, tentou dissuadi-lo, mas não teve êxito. Então, o casal apaixonado faz juras de amor e promete fidelidade, mesmo sabendo que essa viagem durará muitos meses. Quando Deolindo retorna, os companheiros afirmam que ele teria uma “Noite de almirante” nos braços de Genoveva. Ele vai procurá-la com presentes que trouxe, mas descobre, por meio da velha Inácia, que Genoveva estava com a “cabeça virada” por um mascate, José Diogo. Deolindo vai até a casa do casal e é recebido de forma fria e sem intimidade por sua amada. Genoveva confirma tudo o que lhe dissera a velha Inácia, e a explicação da moça é simples: ela esperou bastante, quase um ano, sofreu, mas seu coração mudara, e ela começou a gostar de José Diogo. Deolindo ficou enraivecido, pensou em estrangulá-la, criando uma expectativa no leitor, mas não comete o crime e entrega-lhe os presentes que trouxe. Sai cabisbaixo, depois de dizer a Genoveva que se mataria, criando mais uma vez um suspense no conto, mas não o faz. No outro dia, ele retorna para o navio e os companheiros estão ansiosos para saber como tinha sido a Noite de Almirante, mas ele não tem coragem de revelar a verdade, por isso deixa que todos pensem que ele realmente tivera sua “noite de Almirante”.

4 Discussão dos dados:

A seguir, discutiremos a voz autoral na produção da *Fanfiction 1* e *Fanfiction 2*.

4.1 A voz autoral na produção da *Fanfiction 1*

Na ótica machadiana prevalece a figura de Deolindo como o traído e Genoveva como a mulher infiel, já que ela não cumpre o juramento que eles fizeram. Conhecendo o estilo desse autor, percebemos que ele deixa pistas para o leitor realizar sua interpretação, mas considerando que o texto foi escrito no século XIX, em que a figura feminina era tida como mulher submissa, a atitude de Genoveva na época era muito questionada.

Contraopondo-se a essa lógica do autor canônico, a aluna autora da *Fanfiction 1* apresenta uma inversão dos papéis, a protagonista agora é Genoveva, e ela é abandonada por Deolindo, mas em outro contexto. A aluna-autora, considerando o papel social da mulher e o novo contexto de produção, organiza seu projeto discursivo em oposição aos propósitos de Machado de Assis, como descreveremos na sinopse em seguida.

A *Fanfiction 1* narra a história do casal Deolindo e Genoveva. O grande sonho de Deolindo era estudar em Oxford. Ao conseguir a tão sonhada vaga, ele não fala de imediato para Genoveva sobre o fato, e ela descobre que o amado vai viajar apenas duas semanas antes da viagem. Genoveva fica muito chateada e a relação fica estremecida. Passados os catorze dias, ela vai até o aeroporto e diz a ele que não pode manter um namoro a distância, porque não acredita nessa possibilidade. Ele chora e ela fica com coração partido. Eles se despedem dizendo que se amam. Deolindo vai para Oxford e lá se encanta com sua nova vida e as ligações para Genoveva vão ficando cada vez mais raras. Cinco meses após a partida dele, Genoveva percebe um distanciamento maior e decide rerear os telefonemas também. Depois de um ano, ao acompanhar a vida de Deolindo pelas redes sociais, ela acreditou que não havia mais nenhuma esperança entre eles, já que ele estava feliz pelo o que as fotos mostravam. Passados dois anos desse distanciamento, a narradora nos informa que Deolindo decidiu ficar mais um ano para depois retornar ao Brasil. Nessa fase, Genoveva passou no vestibular para Direito e começou a estudar, deixando o trabalho em uma lanchonete. Na faculdade ela conhece José Diogo, que cursa Psicologia, e eles ficam amigos e com

o tempo se apaixonam. Três anos depois, Deolindo volta ao Brasil e decide convencer Genoveva a namorarem a distância, uma vez que ele ainda a amava. Ao chegar à casa de Genoveva ela se surpreende e o recebe com frieza e sem intimidade. Ele não entende o comportamento dela, ela claramente lhe explica que ele não atendia mais seus telefonemas e agora, depois de três anos, vem tentar uma reaproximação. Ela lhe garante que isso é impossível e pede para Deolindo sair de sua casa já que não o ama mais. Deolindo vai embora e Genoveva fecha a porta.

No conto machadiano, Genoveva é caracterizada como “caboclinha de vinte anos, esperta, olho negro e atrevido” (ASSIS, 2007, p. 289). Percebemos nitidamente que o narrador pretende construir uma imagem de uma mulher atrevida e esperta. Além disso, o narrador vai instigando o leitor a pensar que ela é interesseira, já que quando conheceu Deolindo morava em uma casa simples. “A casa é uma rotulazinha escura, portal rachado do sol, passando o cemitério dos Ingleses; (ASSIS, 2007, p. 290)” e depois que vai morar com José Diogo ele lhe oferece uma casa melhor, “Na praia Formosa, antes de chegar à pedreira, uma rótula pintada de novo.” (ASSIS, 2007, p. 291)

Classificamos a *Fanfiction* 1 como refocalização. Conforme explicamos anteriormente, isso ocorre quando *o autor de Fanfiction centra sua história em um personagem secundário na trama original, sobre o qual pouco se conhece*, embora Genoveva seja no conto e na *Fanfiction* personagem principal. O foco dado por Machado a essa personagem é totalmente desconstruído pela aluna-autora, que constrói a imagem de uma Genoveva cujo sentimento amoroso foi abalado pela mentira de Deolindo e que, apesar da separação, nutria esperanças de que o moço retornaria.

Para construir essa imagem de Genoveva, na *Fanfiction* 1, chamou-nos a atenção a marcação temporal que a aluna-autora fez ao longo de toda a narrativa. Quanto a esse aspecto, citamos Bakhtin (2018) na obra *Teoria do romance*, quando discute o cronotopo. Para o estudioso russo “o cronotopo determina a unidade artística de uma obra literária em sua relação com a autêntica realidade. Por isso, numa obra, o cronotopo sempre inclui o elemento axiológico (...)” (BAKHTIN, 2018, p. 217). As formas de tempo e espaço foram cruciais para a construção do

projeto enunciativo da aluna-autora que intentou demonstrar uma Genoveva a qual subverte a lógica machadiana, e ao reforçar, por meio de elementos linguísticos, a marcação do tempo, destaca que Genoveva esperou por seu amado, mas quem não correspondeu foi Deolindo.

A *Fanfiction* 01 foi organizada em cinco capítulos, a aluna-autora se vale do cronotopo para defender sua posição axiológica ao construir o perfil de Genoveva. Selecionamos um fragmento do primeiro capítulo, em que Deolindo conta sobre sua ida para Oxford, fizemos algumas marcações para a análise.

- *Você sabe que eu sempre tive o sonho de estudar fora, certo? – ele pergunta e eu assinto com a cabeça, pois já conversamos várias vezes sobre isso. – Já faz anos que venho tentando ser aceito em uma universidade e ontem chegou um e-mail da Oxford para mim. – Arregalo os olhos, pois sei que a Oxford tem um dos melhores cursos de medicina da Inglaterra.*

- *Isso é ótimo Deolindo! E você vai precisar fazer alguma prova ou algo do tipo? – pergunto empolgada, fico realmente feliz em vê-lo tão perto de realizar um grande sonho.*

- *Então... Na verdade eu já fiz todas as etapas necessárias. – ele dá uma pausa e desvia seu olhar para o chão. – O e-mail dizia que eu fui aceito.*

- *Por que você não me contou isso? – Pergunto visivelmente chateada por ele ter me escondido tudo isso.*

O fragmento demonstra que a aluna-autora quer construir uma imagem de Genoveva que se preocupa com Deolindo, e que fica contente com suas conquistas quando ela exclama “- *Isso é ótimo Deolindo!*” quando ele conta para ela sobre sua aprovação no curso de Medicina em Oxford, lugar que tem uma das melhores faculdades. Os adjetivos “*empolgada*” e “*feliz*” reforçam a imagem que se pretende construir de Genoveva, uma mulher companheira que apoia o amado em seus decisões.

Mas, Deolindo omitiu detalhes do convite que recebera. - *Por que você não me contou isso? – Pergunto visivelmente chateada por ele ter me escondido tudo isso.* Aqui a narradora reforça as fragilidades de Deolindo ao não corresponder a toda a cumplicidade que Genoveva demonstrava, sugeridos, principalmente, pelo adjetivo “*chateada*” e pela carga semântica do verbo “*esconder*”.

No segundo capítulo, Genoveva decide romper o relacionamento, uma vez que depois da notícia da partida, Deolindo evitou ter uma conversa franca. Então, sua amada vai até o aeroporto no dia da viagem. Retiramos o fragmento desse diálogo.

- *Eu acho que o melhor seria terminar. – Falo de uma vez, pois sei que se demorasse mais eu não teria coragem de dizer.*
- *O quê? Por quê? Não faz isso comigo, por favor. – Deolindo implora e eu posso ver seus olhos marejarem, o que faz **meu coração se quebrar em mil pedaços.***
- *Não fica assim, por favor. – Peço e entrelaço nossos dedos. – São continentes diferentes Deolindo. Eu vou ficar aqui no Rio de Janeiro e você vai para Oxford. (...)*
- *Eu te amo Genoveva. Sempre vou te amar. (...)*
- *Eu juro que **assim que der eu volto para te ver.** - Ele diz e eu concordo com a cabeça, antes de começar a chorar.*

Nesse fragmento retirado do segundo capítulo, Genoveva decide romper o relacionamento, pois não acredita em namoro a distância. Apesar de sua atitude, ela fica muito triste. Como a narradora nos descreve, ela fica com o coração quebrado em mil pedaços. E após as juras de amor, Deolindo promete que voltaria assim que fosse possível, criando expectativas em Genoveva.

Como comentamos anteriormente, a aluna-autora opta por demarcar a questão do cronotopo na tentativa de ir mostrando ao leitor o perfil que ela quer criar da Genoveva. Citamos abaixo uma nota explicativa ao leitor na transição do segundo capítulo para o terceiro capítulo, em que narradora reforça a passagem do tempo.

Nos próximos capítulos terá muita passagem de tempo, irei explicar como funcionará para não se confundirem.
O tempo será contado a partir da viagem de Deolindo para Oxford.
Exemplo: um ano depois> quer dizer, um ano após a ida de Deolindo.
Dois anos: dois anos após a ida de Deolindo.
Acho que deu para entender, boa leitura. (*Fanfiction 1*, 2019)

Essa nota explicativa, a nosso ver, demonstra que a aluna-autora convida o leitor a ter uma compreensão ativa do texto, porque o interlocutor é quem confere sentido ao texto. “A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). A autora considera o seu auditório que é formado por jovens da mesma faixa

etária, demonstrando sua preocupação, em estabelecer a interação com o outro, a fim de que esse interlocutor perceba o caminho metodológico adotado em seu projeto enunciativo.

No terceiro capítulo identificamos várias marcas temporais, demonstrando claramente o cronotopo.

Os dias passaram e Genoveva sentia cada vez mais a falta de Deolindo.

Do outro lado do mundo Deolindo se via encantado com tudo ao seu redor, a cidade, a universidade, as pessoas, o lugar em que morava, tudo era diferente, um diferente bom e ele estava apaixonado por aquilo.

Nas primeiras semanas Genoveva ligou para Deolindo, a saudade era tanto que ela não aguentou, mas que mal tinha nisso? não havia mais um relacionamento amoroso, mas eles ainda eram amigos. (...)

Um ano se passou, um longo ano de trabalho em uma lanchonete no centro da cidade para Genoveva. Um cansativo ano de estudos para Deolindo.(...)

A moça esperou ansiosa pelas férias. Mesmo os dois estando distantes nos últimos meses ela ainda tinha uma pontinha de esperança de que ele a visitaria.

Essa marcação temporal identificada nos fragmentos “*Os dias passaram*”, “*Do outro lado do mundo*”, “*Nas primeiras semanas*”, “*Um ano se passou*” só reforçam o projeto enunciativo da aluna-autora, em demonstrar que Genoveva ficou sofrendo à espera de Deolindo, enquanto ele estava encantado com a nova vida e deixava a relação com Genoveva em segundo plano. Depois de um ano pensando muito em Deolindo, Genoveva ainda o aguardava nas férias, conforme destacamos “*A moça esperou ansiosa pelas férias*”, porque Deolindo disse que viria nas férias para vê-la. Essa ideia fica reforçada pelo adjetivo “ansiosa” e pelo substantivo “esperança”, demarcando a orientação social valorativa expressa pela aluna-autora.

No quarto capítulo, passados dois anos desse distanciamento entre Deolindo e Genoveva, ela foi aprovada no curso de Direito e começou a estudar. Na faculdade conheceu José Diogo, que cursava Psicologia. Ela já estava no segundo semestre da Faculdade quando ela e José Diogo começaram a se aproximar mais, como demonstra o fragmento retirado da *Fanfiction* 1:

Estaciono o carro no estacionamento do campus, pego minha mochila no banco de trás e caminho até o prédio de humanas. Hoje minha primeira aula seria psicologia jurídica, minha matéria favorita.

Quando estava chegando na sala sinto alguém tapar meus olhos e me viro para trás sorrindo.

- Bom dia Veva. – Disse José Diogo sorrindo.

- Bom dia, tem aula do que agora?

- Neuropsicologia e você?

- Psicologia jurídica.

- Trouxe algo para você. – Ele disse e remexeu na bolsa a procura de algo até me estender um potinho rosa com bolinhas amarelas. – Abra.

- Não acredito! – Falei assim que vi um delicioso bolo de chocolate, recheado de brigadeiro e beijinho, repleto de morango em cima. – Você quem fez? – Perguntei e ele concordou com a cabeça.

- Não mereço nem um abraço?

- Merece até dois. – Respondi rindo e o dei um abraço. – Agora tenho que ir, já estamos atrasados.

- Boa aula. – Ele falou e me deu um selinho seguindo para sua sala de aula.

Nesse capítulo fica claro que Genoveva passou a flertar com José Diogo apenas depois de mais de dois anos que Deolindo e ela estavam separados, reforçando a ideia de que Genoveva foi fiel à promessa de retorno de Deolindo, mas que ele não cumpriu. Ademais, a aluna-autora mostra que a iniciativa pela paquera foi realizada por José Diogo e não por Genoveva.

No ensaio *O autor e a personagem na atividade estética*, Bakhtin (2011b) nos lembra de que os elementos de uma obra são dados a partir das ressignificações do autor, é ele que acentua os pensamentos, os traços, as particularidades de sua personagem. Assim como na vida, nós damos respostas aos acontecimentos e às manifestações que nos rodeia, ou seja, imprimimos nossa marca axiológica. No fragmento acima, fica claro que a autora imprime sua assinatura de mulher, ao construir uma figura de Genoveva que esperou muito tempo uma atitude de seu amado e que, não a tendo, resolve seguir sua vida de forma independente e acatando as novas oportunidades que lhe são oferecidas, especialmente de dar uma nova chance ao amor.

Ainda no mesmo ensaio, Bakhtin (2011b, p. 10) define o autor como “agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra. E este é o transgrediente a cada elemento particular desta”, isto é, o autor é quem guia a personagem e dá o acabamento estético conforme as escolhas lexicais, a entonação e a organização da estrutura do gênero discursivo.

O autor representa a consciência da consciência, uma vez que em seu ato criador abrange sua própria consciência e o mundo da personagem. Ele “não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas” (BAKHTIN, 2011b, p. 11). Isso é possível, pois o autor é dotado do excedente de visão, o que implica olhar para si mesmo com os olhos dos outros. Na ótica bakhtiniana, nós nos constituímos a partir do outro, e a autora sendo mulher olha para Genoveva a partir desse excedente de visão, demarcando mais uma vez seu propósito enunciativo.

No capítulo final, intitulado, “Três anos depois”, Deolindo decide visitar Genoveva, mesmo não tendo mais contato com ela desde sua partida para Oxford. Ele percebeu que ela era seu grande amor e decide voltar para convencê-la a ter um relacionamento a distância. Quando ele chega em frente à casa de Genoveva, ela está conversando com José Diogo em uma chamada de vídeo, cujo fragmento registramos aqui:

- *Claro que Friends é melhor. – Falei revirando os olhos, estava em uma vídeo chamada com José Diogo, que estava me irritando falando que **HOW I MET YOUR MOTHER** é melhor que **FRIENDS**.*

- *Você vai ter que assistir um episódio comigo para ver que eu estou falando a verdade.*

- *Só se você assistir um de Friends comigo. – Disse e ele concordou com a cabeça rindo.*

- *Escutei alguém tocando a campanha várias vezes e estranhei, pois não estava esperando ninguém.*

- *Amor, chegou gente aqui, vou ver quem é e mais tarde te ligo.*

- *Beijo, até mais tarde. – Ele disse e eu encerrei a ligação caminhando até a porta.*

Nesse fragmento fica claro que Genoveva está emocionalmente bem e feliz. Na tentativa de criar uma aproximação com o leitor, a autora estabelece relações dialógicas, ao trazer as séries televisivas, demonstrando diálogo direto com o interlocutor *Falei revirando os olhos, estava em uma vídeo chamada com José Diogo, que estava me irritando falando que **HOW I MET YOUR MOTHER** é melhor que **FRIENDS***. A esse respeito, Bakhtin (2018, p. 211) na obra *Problema da poética de Dostoiévski* destaca que “as relações dialógicas podem penetrar no

âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (...).”.

Nesse percurso, embora o conflito amoroso apresentado por Machado de Assis tenha outro enfoque quando fazemos o cotejo com o conto original, observamos que para demarcar um aspecto contemporâneo, a autora estabelece um diálogo com a presença das séries televisivas, bem como a videochamada, marcas do século atual.

Ainda no quinto capítulo, já encaminhando para o desfecho, retiramos o fragmento em que aparece a narração do encontro de Deolindo e Genoveva três anos depois:

- Deolindo? O que você está fazendo aqui? – Perguntou espantada, aquela era a última pessoa do mundo que ela pensou de ver em sua porta.

- Eu vim te ver. – Ele disse simples, como se tivesse passado apenas poucos meses fora.

- Já me viu, agora pode ir.

- Por que você está me tratando assim? O que eu fiz? – Perguntou visivelmente afetado pela forma que ela falou.

- Deolindo, você passou três anos fora, parou de atender minhas ligações, eu fiquei chorando por você enquanto você postava fotos em festas se divertindo. Você não tem o direito de aparecer na porta da minha casa como se nada tivesse acontecido. – Ela falou tudo o que estava a incomodando há anos, e foi um alívio poder falar aquilo em voz alta, pode sentir um peso sair de suas costas.

- Genoveva me perdoa por tudo isso, eu ainda te amo. – Ele fez menção de ajoelhar-se, mas ela interveio.

- Pare de ser ridículo Deolindo.

- Você disse que me amava.

- Agora eu estou aqui.

- Agora é tarde Deolindo.

- Por favor! Deve ter algo que eu possa fazer. – Ele implorou a olhando nos olhos.

- Tem sim. – Ela disse e os olhos dele brilharam de esperança. – Sair da minha casa.

A construção temporal foi importante para justificar as atitudes de Genoveva e ir fazendo com que o leitor não julgasse suas atitudes e se compadecendo de seu sofrimento, aceitasse sua felicidade. Quando ela fala *Deolindo você passou três anos fora, parou de atender minhas ligações, eu fiquei chorando por você enquanto você postava fotos em festas se divertindo*. A marca

temporal dos “três anos” e o verbo “chorar” reforçam o sofrimento vivido por Genoveva enquanto Deolindo se divertia.

Nesse momento, percebemos que a atitude da aluna-autora é uma atitude responsável, ao mostrar ao leitor da *Fanfiction* a necessidade de compreender o outro, com esse olhar responsivo e extralocalizado. No seu trabalho *Por uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2017) reforça que a arquitetônica da responsabilidade nos leva a perceber que os atos humanos são singulares e se realizam em um dado espaço e tempo historicamente determinados, e são marcados pela valoração que o sujeito externa ao concretizar seu discurso, tornando-se responsável pelo seu ato. Por considerar que o discurso não é descolado da vida, esse evento, esse ato concreto realizado, pressupõe um outro, o sujeito da empatia, o extralocalizado. Apenas do lugar singular que ocupo que posso compreender o outro, conforme vemos no ensaio *O excedente da visão estética*:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente da minha visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011c, p. 23).

Sendo a aluna-autora mulher, ela se coloca no lugar da Genoveva e sua construção estilística, bem como as marcas lexicais exploradas ao longo da criação de seu projeto enunciativo, pressupõe que o leitor siga esse mesmo caminho de empatia, percebendo como a construção temporal e a espacial foram sendo elaboradas para a compreensão dessa Genoveva contemporânea.

4.2 A voz autoral na produção da *Fanfiction 2*

Analisaremos agora a *Fanfiction 2*, produzida por um aluno. Percebemos uma construção bem diferente da primeira, pois o projeto enunciativo do aluno-

autor demonstra um estilo mais dramático. A nosso ver, essa *Fanfiction* também se classifica como *Refocalização*, uma vez que o José Diogo, que era um personagem secundário no conto machadiano, passa a ser um vilão e assassino no texto criado pelo aluno. Além disso, ele traz *intensificação emocional*, dadas as marcas de sofrimento e tristeza que o texto apresenta também. O autor optou por escrever o texto em 3 capítulos, sendo que o 3º chamou de “Parte final”.

Passamos a uma sinopse da *Fanfiction 2*, intitulada “Morte de Almirante”. O narrador inicia afirmando que Deolindo estava deprimido por ter descoberto a traição de Genoveva com José Diogo e que ele vai para a casa da velha Inácia para passar aquela noite. Na manhã seguinte D. Inácia vê que Deolindo cometera suicídio. Ela fica atônita e é tranquilizada por seu sobrinho Salvador. As acusações iniciais voltaram-se para a velha Inácia, até que Salvador descobre no quarto de Deolindo uma carta de despedida, em que ele explicava o motivo de sua morte. Todos estranharam o fato de Deolindo rogar ao Senhor que confortasse os corações de todos e o perdoasse, pois ele era ateu. Salvador, apesar de estranhar, despediu-se de sua tia e foi para a igreja ministrar suas aulas de Teologia. Quem apareceu por lá foi José Diogo. Salvador e ele conversaram e Salvador ficou chocado ao ouvir a confissão de José Diogo afirmando que ele escreveu a carta fingindo ser Deolindo para não levantar suspeitas de que ele era o próprio assassino. Salvador foi ficando cada vez mais assustado, principalmente quando descobre a fúria de José Diogo que matara Genoveva e a velha Inácia e agora estava vindo em direção de Salvador quando escorregou no sangue da Inácia e com a queda também morreu. Salvador vendo todos aqueles mortos não tem outra saída a não ser fugir, para não ser acusado injustamente.

Em diálogo com o conto machadiano, essa *Fanfiction* considera o contexto da produção do conto canônico e faz a continuação a partir dos últimos trechos do conto, quando Deolindo sai da casa de Genoveva dizendo que cometeria suicídio, uma vez que ela estava com outro homem agora. “Deolindo seguiu, praia fora, cabisbaixo e lento, não já o rapaz impetuoso da tarde, mas com um ar velho e triste, ou, para usar outra metáfora de marujo, como um homem "que vai do meio caminho para terra" (ASSIS, 2007, p. 294).

A construção do projeto enunciativo, do aluno-autor da *Fanfiction 2*, recupera a ideia de suicídio do conto machadiano e vai instigando o leitor a pensar nessa proposta. A primeira marca linguística que evidencia esse movimento é o próprio título “Morte de almirante”. No segundo capítulo, o autor reforça essa ideia quando apresenta uma carta de despedida assinada por Deolindo, conforme fragmento abaixo:

“Escrevo este bilhete com muita dificuldade, já que precisei e muito pensar antes de tomar a decisão que tomei. Não pertenço mais a este mundo. Pelo menos não sem a mulher que jurou-me amor antes de minha partida, e agora encontra-se com outro homem. Meu coração pesa em meu peito, assim como a consciência pesa em minha cabeça. No fundo me perguntei se isso era realmente necessário. Cheguei à melancólica decisão de que sim, é necessário. Digo para quem ler esta carta que foi necessário.

Que o Senhor conforte os corações daqueles que minha falta sentirem e por minha partida sofrerem. Peço a Deus que perdoe minha alma por tirar minha própria vida, vida esta que foi dada a mim por Ele. Adeus, e que eu me encontre com a alma de minha amada nos Céus um dia.
Deolindo Cruz e Melo”

Ao analisarmos essa construção linguística à luz da concepção bakhtiniana, destacamos a presença do gênero intercalado que Bakhtin (2015) traz em seu ensaio *Heterodiscurso no romance*. Embora a *Fanfiction*, em análise, não seja um romance, mas um gênero narrativo, julgamos que a comparação é possível. Para Bakhtin, o romance é *plurivocal, plurilinguístico e pluriestilístico*, pois permite que diferentes vozes sociais se cruzem. Nesse caso, ao trazer a carta assinada por Deolindo, o autor tem a intenção de ir conduzindo o leitor a acreditar em sua proposta inicial.

Sobre os gêneros intercalados, Bakhtin (2015, p. 109) reforça que “todos os gêneros que integram o romance inserem nele as suas linguagens, e por isso estratificam a sua unidade linguística e, a seu modo, aprofundam a sua natureza heterodiscursiva”. Assim, ao trazer a carta para a *Fanfiction*, o aluno-autor dialoga com o sofrimento amoroso de Deolindo e mostra que essa decisão não foi fácil, como exemplifica o trecho “*Meu coração pesa em meu peito, assim como a consciência pesa em minha cabeça.*” E para se redimir dessa decisão percebemos a inserção do discurso religioso na própria carta, em que Deolindo roga aos céus o perdão. Nessa molduragem da carta, observamos a presença de diferentes vozes sociais, pois a construção sintática e semântica representa a voz autoral do aluno

que vai jogando luz àquilo que ele intenta destacar para materializar seu projeto discursivo.

Ainda no final do segundo capítulo, o aluno-autor faz alguns questionamentos sobre a carta deixada por Deolindo. Em conversa com a Velha Inácia, ela achava estranha a carta, já que Deolindo não era afeito às questões religiosas. A nosso olhar, esse percurso estilístico é orientado para prender a atenção do leitor e instigá-lo a uma compreensão ativa responsiva, já que o mistério da narrativa só será desvendado no último capítulo. Como sujeitos sócio-históricos, ao organizar ou elaborar nossos enunciados, é preciso considerar o auditório, uma vez que “a palavra é orientada para o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Esse endereçamento é de extrema relevância para a realização do ato de comunicação.

Em cotejo com o conto machadiano, o aluno autor da *Fanfiction 2* constrói seu projeto discursivo a partir da ideia de morte, já anunciada no título dado por ele, diferentemente de Machado de Assis, que no conto “Noite de Almirante” sugeriu uma vontade em cometer o homicídio contra Genoveva e depois da decepção amorosa apontou o desejo de cometer suicídio, mas não o fez. Em contrapartida, o aluno-autor resolveu trazer um pouco mais de drama sugerindo o suicídio de Deolindo, mas ao final o leitor descobre que o grande vilão é o José Diogo.

A partir disso, acreditamos que essa escolha por um perfil mais trágico para a *Fanfiction 2* se deve ao fato de o aluno-autor considerar seus interlocutores, que assim como ele são jovens que assistem a séries - filmes e leem obras contemporâneas com características narrativas mais ligadas ao suspense e ao drama. Inferimos, depois de uma conversa informal entre a pesquisadora e o aluno autor, que ele dialogou com uma situação do contexto do século XIX e imprimiu sua marca autoral, trazendo as vozes da contemporaneidade.

No capítulo final da *Fanfiction*, ao narrar a confissão e frieza de José Diogo, o aluno-autor, em seu ato criativo, encaminha o leitor a perceber seu projeto enunciativo e a ter uma compreensão ativa responsiva, a partir da ideia de centro de valores discutida por Bakhtin em seu texto *Por uma Filosofia do ato*

responsável, escrito em 1920. Assim, quanto à visão estética da arquitetônica construída, observamos que o centro de valores depende dos humanos, o que é bonito para um, pode não ser para o outro. “Na contemplação do evento, a posição espacial abstrata não é mais que um momento da posição emotivo-volitiva singular de quem participa do evento” (BAKHTIN, 2017, p. 126), isto é, a representação do centro de valores de quem vivencia o acontecimento. O leitor participante desse acontecimento responderá também a partir do seu centro de valores.

4.3 O cotejo entre os textos em análise

No texto *Metodologias das Ciências Humanas*, escrito entre o final de 1930 e início de 1940, Bakhtin (2011a, p. 401) declara que “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo (...) esse contato é um contato dialógico e não mecânico”.

O cotejo se mostra assim como uma possibilidade metodológica de análise, pois na proposta bakhtiniana, a compreensão de um texto se dá a partir de outro, é nesse diálogo de vozes, na relação da minha palavra com a palavra outra que os discursos se constituem. Nesse sentido, adotamos essa estratégia metodológica e no intuito de demonstrar o cotejo realizado, organizamos um quadro descritivo, evidenciando os diálogos estabelecidos entre o texto canônico e as *Fanfictions* produzidas pelos alunos-autores que compõem nosso *corpus* de análise.

Enfocamos a síntese das ideias apresentadas, evidenciando os pontos de semelhança e diferenças entre os estilos de cada autor.

QUADRO 1. síntese das ideias apresentadas

	Conto de Machado de Assis	<i>Fanfiction 1</i>	<i>Fanfiction 2</i>
Título	Noite de Almirante	Noite de Almirante	Morte de Almirante
Foco narrativo	3ª pessoa	1ª pessoa	3ª pessoa
Narrador	Masculino	Feminino	Masculino
Enfoque nos personagens	Deolindo	Genoveva	José Diogo
Marcas de autoria	Foco na caracterização da mulher adúltera, considerando o contexto do século XIX.	Foco no empoderamento da mulher, independente e livre do século XXI.	Foco no assassinato e no crime passionai.
Estilo	Cânone Literário	Equilibrado	Dramático
Características do gênero	Conto – caracterizado pelo triângulo amoroso	Tipo – refocalização <i>Slash</i> . Enredo gira em torno do relacionamento romântico entre dois personagens principais	Tipo – refocalização <i>Deathfic</i> . O tema central gira em torno da morte de um personagem significativo.

Fonte: Quadro nosso.

Assim, percebemos que os alunos autores, ao dialogarem com o texto machadiano, produzido no século XIX, trouxeram novos olhares, suas marcas autorais em um contexto contemporâneo. Desses diálogos percebemos que os alunos, cada um com sua assinatura, imprimiu seu posicionamento ideológico ao constituírem seus discursos.

Considerações finais

Após esse percurso destacamos que os diálogos entre o conto machadiano e as *Fanfictions* foram possíveis, pois os alunos-autores apresentaram uma compreensão ativa responsiva e ressignificaram o conto escrito no século XIX ao organizarem seus projetos enunciativos para a construção do gênero *Fanfictions* situado na contemporaneidade. Além disso, o cotejo foi fundamental para que pudéssemos estabelecer relações entre os textos e perceber as concepções de Bakhtin e do Círculo mais evidentes nesse *corpus* de análise.

Para a aluna-autora a concepção de cronotopo de Bakhtin foi fundamental para construir seu projeto enunciativo que focava no papel social da mulher e no protagonismo de uma Genoveva autêntica e independente, distante do perfil feminino criado no século XIX por Machado de Assis.

Para o aluno-autor o centro de valor foi importante para a constituição de seu ato estético. Ao escolher um estilo mais dramático ele trouxe a marca da refocalização na sua *Fanfiction*, focando na vilania de José Diogo que era personagem secundário no conto canônico.

Por fim, percebemos que essa atividade de escrita na aula de Língua Portuguesa foi significativa para os alunos que participaram e puderam demonstrar sua compreensão ativa responsiva e, sobretudo, protagonismo na organização de seus projetos enunciativos os quais nos permitiram o cotejo.

Referências

ASSIS, M. de. *50 contos/Machado de Assis*. Seleção, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. In.: *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

BAKHTIN, M. M. O autor e a personagem na atividade estética. In.: *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

BAKHTIN, M. M. O excedente da visão estética. In.: *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011c.

BAKHTIN, M. M. O heterodiscurso no romance. In: *Teoria do romance I. A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. (Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco) 3.ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. M. Observações finais. In: *Teoria do romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. M. O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

GONÇALVES, R. P. de A. *Leitura do conto machadiano para o ensino fundamental: uma proposta de sequência didática tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana*. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2014.

PADILHA, S. de J. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. In: *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 18, n.23, p.91-102, jan/jun, 2011.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SARAIVA, J. I. A. A sedução das narrativas aplicada ao estudo de contos machadianos. In: BARBOSA, V. K.; SCHNEIDER, S. D. (Orgs.). *Linguagem, sociedade e interação: reflexões teórico-práticas*. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

VARGAS, M. L. B. *O fenômeno Fanfiction* [recurso eletrônico]: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Do poema ao meme: relações dialógicas e gêneros intercalados na leitura verbo-visual

Luciana Taraborelli
Viviane Mendes Leite

1 Introdução

Dentre os mais variados gêneros que circulam em diferentes campos da atividade humana, os gêneros que circulam nos campos midiáticos tornam-se, cada vez mais, parte do nosso cotidiano. Estão presentes nas redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, blogs, aplicativos de comunicação instantânea, entre outros; eles são variados e refratam múltiplas ideologias. Dentre os diversos gêneros digitais, destacamos os memes pela linguagem verbo-visual, fato que demanda associar diferentes recursos para construção de sentidos. Considere-se, ainda, que esse gênero tem sua indicação assinalada no documento oficial, Base Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que reforça a necessidade de se trabalhar com os gêneros e a cultura digitais.

Tendo em vista essa necessidade educacional e o fato de os jovens que frequentam o ensino fundamental - anos finais - serem nativos digitais, a cultura digital não pode ser negligenciada pelos educadores e pesquisadores. Dentro da BNCC, o meme insere-se no campo jornalístico-midiático e entre as habilidades a serem desenvolvidas, propostas pelo documento, destacamos a produção ética e crítica, a composição verbo-visual e a leitura crítico-reflexiva, visto que é um gênero que expressa um posicionamento axiológico/valorativo, articulando diferentes linguagens (verbal e visual) que na produção de sentido.

Em sua tese de doutorado, Lilian Mara Dal Cin Porto (2018), analisa os memes pela perspectiva da Linguística textual e do humor. A pesquisadora destaca seu interesse pelo meme por se tratar de um gênero relativamente novo e pouco pesquisado. Ressalta ainda a questão cultural que permeia o humor e os efeitos de sentido que há nos memes. O humor, na construção dos sentidos de um texto, também é enfatizado pelo professor e pesquisador Sírio Possenti. Segundo ele: “Os textos humorísticos, como outros textos, exploram certos fatos e outros textos, próximos e distantes, e seguem outros procedimentos característicos desse gênero (criam surpresas, mudam de direção etc.) como o fazem também outros gêneros em relação a seus procedimentos característicos”. (POSSENTI, 2007, p. 343).

Como em todo gênero, também no meme a produção de sentido se dá pelo resgate da memória discursiva numa cadeia de enunciados. Para nossa análise, selecionamos três memes literários que acionam a memória discursiva do leitor, ao retomar fragmentos de poemas e a fotografia de seu autor. Fizemos essa escolha para desmistificar a ideia de que o gênero poema seria erudito e inacessível, por isso não despertaria o interesse dos jovens. Na verdade, entendemos que o poema, em diálogo interdiscursivo com o meme, pode ser mais democrático, pois sua leitura e circulação são mais acessíveis no campo digital, ou seja, os poemas chegam aos leitores por meio de suas *timelines*.

Levantamos a hipótese de que os poemas não cheguem integralmente, sua presença se faz sentir, seja por meio dos trechos dos versos que compõem o texto do meme, seja por seu resgate a partir da memória discursiva do leitor. A presença dos fragmentos poéticos proporciona dois movimentos: o primeiro, caso o leitor já conheça o poema, é de recuperação do texto, o que faz com que o poema volte a circular e a sua leitura integral seja retomada; o segundo, caso o leitor não conheça o poema, é o da curiosidade, o leitor vai em busca do poema que compõe o meme, para assim compreendê-lo melhor. Nos dois movimentos, o gênero meme favorece a circulação do poema. No entanto, é importante considerarmos a hipótese de que alguns leitores não procurem saber sobre o que leram nem busquem conhecer o poema na íntegra.

Diante desse contexto, nossa proposta é apontar de que maneira os conceitos de gênero intercalado e relações dialógicas estão presentes na composição memética e verificar se há contribuição desses conceitos para a leitura e compreensão de sentido do meme, uma vez que esse gênero é produzido e atualizado, diariamente, no campo digital e retoma outros gêneros, relacionando-os e atualizando-os.

Este artigo está estruturado em quatro seções: na primeira, refletimos sobre o efeito da composição verbo-visual do meme na constituição do seu sentido; na segunda, destacamos os gêneros meme e poema na perspectiva bakhtiniana, mais especificamente segundo os conceitos de relações dialógicas e gênero intercalado; na terceira, descrevemos os aspectos metodológicos e, na quarta seção, analisamos o *corpus* à luz dos conceitos apresentados.

2 Entre imagens e palavras: o meme na constituição de sentidos

O etólogo, biólogo e escritor britânico Richard Dawkins, em sua obra, *O Gene Egoísta* (1976) introduziu o termo meme. O autor faz uma comparação entre a evolução genética e a cultural. Dawkins alega que precisa de um termo que nomeie os replicadores culturais e, a partir dessa “lacuna nominal”, ele recupera a origem da palavra - *mimema* do grego cujo significado é “imitação” e quer aproximá-la da palavra gene, então reduz a meme. Dawkins destaca a característica replicadora da cultura e exemplifica o conceito:

Exemplos de memes são melodias, ideias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer pontes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no "fundo" de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, por si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro. (DAWKINS, 2017, p.148).

Manzoni (2019) explica a teoria da replicação dos memes de Dawkins (2017) a partir do exemplo de uma fotografia postada em uma *timeline*:

Para ser lida como um meme ela precisa ser reconhecida como uma cópia mais ou menos fiel de um meme que já está em circulação, isto é, precisa se encaixar em uma espécie de “linhagem”. O que significa dizer, em última instância, que, para ser recebido como um meme, um fragmento de linguagem precisa dar a ler, na infidelidade de sua cópia, um vínculo derivativo reconhecível (que pode ser um código pictórico, a estrutura de um mesmo trocadilho, um padrão de legendas etc.). Dessa maneira contorna-se o problema de delimitação do conceito através de um desvio: não importa tanto o que é um meme, mas sim quando algo é usado e reconhecido como meme. (MANZONI, 2019 p. 117).

Nesse ponto, notamos a aproximação entre Dawkins e a teoria de Bakhtin, pois podemos associar a característica replicadora à qual o biólogo se refere com a réplica ativa. Nos memes, há uma escolha de estilo e conteúdo frutos da réplica valorativa a partir de outro gênero, neste caso, o poema. Na produção do meme, o autor recupera fragmentos do poema que expressam um acento valorativo e articula-os ao texto visual - fotografia - e ao enunciado - tema - que se mantém em todos os memes: “hoje acordei meio”. Nessa construção híbrida, que articula as linguagens verbal e visual com a multiplicidade de vozes, o meme como um vínculo derivativo reconhecível (Manzoni, 2019) recupera o texto literário poema - revitalizando-o e atualizando-o, segundo a perspectiva valorativa do autor.

O conceito bakhtiniano de gênero como enunciado concreto cuja constituição compreende tema, composição e estilo, sendo “relativamente estável”, norteia nossa discussão e análise em torno do gênero meme. A produção de memes na internet acontece de maneira dinâmica e até mesmo instantânea. Diversos sites e aplicativos gratuitos oferecem imagens que podem ser editadas com a inserção de emojis, imagens e frases, o que torna sua produção muito ágil. A maior parte dos memes é construída a partir das linguagens verbal e visual, portanto trata-se de um gênero verbo-visual. Circula essencialmente no ambiente virtual, sobretudo em redes sociais como *Facebook* e *Instagram*. Dessa forma, além da dinamicidade de produção, é um gênero que pode ser elaborado por qualquer pessoa que tenha acesso à internet.

O texto verbo-visual traz consigo referências a outros enunciados e é materializado por meio da articulação entre as linguagens verbal e visual. Segundo Brait (2015), a linguagem verbo-visual é tomada em sua dimensão como “constituição de sujeitos e identidades” e a articulação entre verbal e visual formam um “todo indissolúvel”, ou seja, para haver compreensão do sentido, essas linguagens operam juntas em função de complementaridade, dessa maneira, não há como desvinculá-las. A compreensão de sentido do texto verbo-visual opera no imbricamento das linguagens. A autora aponta, ainda, que o leitor precisa reconhecer essa particularidade do texto verbo-visual.

Consideramos o texto verbo-visual constitutivo de sentido pela relação casada das linguagens verbal e visual, conforme postula Brait “[...] um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual” (2015 p. 194). Diante dessa concepção, o texto verbo-visual é composto por linguagens que não podem ser desvinculadas, a leitura parte do conjunto texto verbal-imagem, constituindo sentido. No caso dos memes, esse sentido é constituído pela imagem - a fotografia do poeta em preto e branco- e por um excerto de versos inserido num novo texto. Ou seja, é na materialidade linguística e imagética que se constroem os sentidos. E essa construção de sentidos precisa ser mostrada aos alunos, pois a tendência, nas propostas didáticas, é considerar a imagem como mera ilustração, não como parte do sentido, conforme explica Campos:

Sem estabelecer essa relação, a tendência recorrente das propostas didáticas é a de isolar o texto verbal em detrimento do visual, então os textos verbo-visuais como charge, diagrama, fotografia, pintura, escultura tornam-se, muitas vezes, ilustrações com o simples objetivo de facilitar a leitura do aluno diante do texto verbal. (CAMPOS, 2012, p. 249).

3 Relações dialógicas e gêneros intercalados na produção dos memes

Esta seção tem como foco refletir sobre os conceitos bakhtinianos de relações dialógicas e gênero intercalado na composição do meme e de seus sentidos. Esses conceitos atrelados ao de verbo-visualidade, apresentado na seção 1, pavimentam a construção de sentido dos memes e redirecionam o olhar para além do texto verbal. Nessa perspectiva, o sentido acontece pelo imbricamento dos textos verbal e visual e pela retomada de outros, conforme discorreremos a seguir.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2018), em tradução de Paulo Bezerra, Bakhtin analisa e constrói conceitos a partir dos textos do escritor russo Fiódor Dostoiévski (1821-1881). Interessa-nos, para este artigo, estabelecer um diálogo direto entre o conceito de relações dialógicas e o gênero meme.

Bakhtin parte do discurso como objeto da metalinguagem, sendo a palavra, do ponto de vista estritamente linguístico, abstrata e sem a correspondência discursiva. No entanto, o autor alerta que a linguística deve estar alinhada à metalinguística para a análise discursiva, cuja base possui duas vozes, com dois acentos valorativos. A articulação dessas vozes materializa-se nos enunciados onde surgem as relações dialógicas.

Assim as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. (BAKHTIN, 2018, p.209, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o enunciado concreto - meme - apresenta a materialização linguística revestida de vozes que são refratadas pelo seu autor. Nas palavras do filósofo da linguagem,

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja,

enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado e enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2018, p. 210).

Nesse ponto, Bakhtin destaca que, sem a materialidade linguística, ou seja, o enunciado concreto, não haveria possibilidade de relações dialógicas; ficaríamos, portanto, apenas na abstração linguística.

Partindo ainda da dupla orientação do enunciado e analisando a construção híbrida, sobretudo no romance, o texto “O heterodiscurso no romance” compõe o terceiro capítulo da obra, *Teoria do romance I: a estilística*, dividido em seis partes cujo objetivo é mostrar ao leitor a forma de inserção e organização do heterodiscurso no romance. Bakhtin (2015) antecipa para o leitor que o maior expoente heterodiscursivo encontra-se no romance humorístico inglês, citando alguns autores: Sterne, Dickens, Fielding, Tackeray e, na Alemanha, Theodor Gottlieb Von Hippel e Jean Paul.

Segundo Bakhtin (2015), é no romance humorístico que encontramos a produção paródico-humorística das diversas camadas de linguagens da sociedade: jurídica, religiosa, de negócios, mexericos etc. Essa estilização que há no romance inglês possui como base a “linguagem comum”, ou seja, uma linguagem viva que surge da vida, tomada pelo autor como *opinião comum*. Para Bakhtin, por meio dessa linguagem comum (que traz consigo a opinião comum), o autor da obra pode afastar-se dela, em maior ou menor grau, refratando suas intenções. O filósofo da linguagem destaca que esse movimento não é fixo, ao contrário, é vivo e maleável. Se fosse fixo, aproximar-se-ia da individualização e, portanto, do gênero poético.

Dessa forma, Bakhtin (2015) apresenta os dois planos basilares para o heterodiscurso: o *modus* da língua comum e o movimento do autor em relação a ela. Essa passagem da língua comum à parodização e ao discurso do autor pode ser mais ou menos brusca, compondo o sistema da linguagem do romance humorístico. Na quarta parte, Bakhtin (2015) apresenta mais uma forma de inserir o heterodiscurso no romance: os gêneros intercalados. Trata-se da inserção de outros gêneros no romance. Segundo o autor, qualquer gênero pode ser incluído no romance, podendo até mesmo definir sua forma, como o romance-diário. Esses gêneros integram o romance com sua linguagem, estratificam a unidade

linguística, por isso, aprofundam a heterodiscursividade e também podem refratar as intenções do autor.

Nessa direção, ao inserir versos de poemas no gênero meme, o resultado é o gênero intercalado, pois os versos do poema são enxertados no meme, hibridizando-o e tornando-se parte constitutiva na construção de sentido, deixando sua marca discursiva, ou seja, o poema se faz presente na constituição do meme. Dessa forma, os gêneros intercalados “[...] costumam conservar neles a elasticidade de sua construção, sua autonomia e sua originalidade linguística e estilística”. (BAKHTIN, 2015, p. 108).

Ao observar a inserção de fragmentos poéticos no meme, juntamente com a fotografia do poeta, o leitor estabelece conexões com as múltiplas vozes proporcionadas pelo gênero intercalado. Dessa forma, a heterodiscursividade presente no meme conecta campos discursivos, tempo e espaço diferentes, revitalizando o gênero poema e refratando as intenções do autor.

4 Percurso metodológico

Nesta seção, apresentamos o processo metodológico que subsidiou nosso estudo. Diante dos diversos memes que circulam na internet, escolhemos os memes literários, por acreditar que reforçam o letramento literário, ao retomar versos de poetas brasileiros e contribuem para melhorar a interpretação de textos não somente verbo-visuais como de outros gêneros que circulam nos diversos campos de atuação das atividades humanas. Para este trabalho, selecionamos memes com alusão aos poetas modernistas Manuel Bandeira, Mario Quintana e Carlos Drummond de Andrade. A escolha por três memes deve-se ao fato de que, ao ler os memes que circulam nas redes sociais, encontramos vários memes de poetas. No entanto, entre os modernistas brasileiros, encontramos apenas os três aqui apresentados. Consideramos interessante analisá-los, uma vez que o modernismo brasileiro trouxe enorme contribuição à literatura produzida no Brasil e, em específico, à poesia. Ademais, os três memes selecionados tiveram grande circulação nas redes sociais.

Manuel Bandeira foi escolhido pela importância de sua obra para a literatura brasileira e porque o poeta percorre um caminho de transição entre produções de características crepusculares, com postura intimista, do início do século XX, ao universo modernista das décadas seguintes. Essa transição entre Simbolismo e Modernismo recebeu várias denominações: Crepuscularismo, Pós-Simbolismo ou Penumbriismo.

Os primeiros livros de Bandeira, *A cinza das horas* (1917), *Carnaval* (1919) e *O ritmo dissoluto* (1924), apresentam composições com características do universo penumbriista, mas, de forma gradual, já apontam inovações na direção modernista. Traços modernistas já são observados nas primeiras produções bandeirianas; segundo Goldstein (2006), esses traços se fazem presentes no ritmo (deslocamento e acento); no nível fônico (assonâncias, aliterações e rimas toantes sobrepondo-se às rimas consoantes) e na temática (tom irônico, metalinguagem, aceitação e transfiguração do cotidiano). E é devido a essas inovações de caráter modernista que o poema de Bandeira se aproxima do aluno leitor. A variação métrica, o tom irônico, a aceitação e transfiguração do cotidiano, os termos do registro cotidiano, a presença do biográfico e o compromisso com a realidade (sobretudo após a publicação de *Libertinagem*, em 1930) sugerem a identificação das vivências pessoais dos leitores com o poema.

Já Mário Quintana foi escolhido, dentre as várias características da sua obra, pelo lado bem-humorado de sua poesia e a temática da fantasia, do mundo imaginário. Temática também recorrente na vida dos alunos. Em relação ao lado bem-humorado da poesia de Quintana, escreve Zilberman (1982): “O humor presente na obra de Mário tem características peculiares. Estas podem ser sintetizadas no seguinte aspecto: sem ser agressivo, ele é simplesmente demolidor.”. Já em relação à temática da fantasia, Zilberman explica:

A fantasia, por sua vez, se amalgama a um mundo imaginário, composto como um mosaico, porque, nele, comparecem resíduos de distinta procedência. Lembranças da infância, sonhos de “viagens futuras”, seres fantásticos e personagens criadas por ele povoam-no e motivam imagens multiformes que se sucedem em sua obra.” (ZILBERMAN, 1982, p. 99).

Quanto à escolha de Carlos Drummond de Andrade, guiemo-nos pela afirmação de Bosi (1975, p. 490) em sua *História Concisa da Literatura Brasileira: Drummond* foi “O primeiro grande poeta que se afirmou depois das estreias modernistas.” Finalizamos a justificativa da escolha de Carlos Drummond de Andrade com as palavras de Bosi (1975):

Na verdade, desde *Alguma Poesia*, foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo anti-retórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O rigor da sua fala madura, lastreada na recusa e na contestação, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de *A Rosa do Povo*, o faz agora homem de um tempo reificado até à medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluente, as massas (BOSI, 1975, p. 495).

A seguir, faremos a exposição da análise dos memes literários que trazem na sua construção composicional os três poetas escolhidos.

5 Análise do *corpus*

Nesta seção, faremos a análise do corpus – três memes com fotografias de poetas modernistas brasileiros – pavimentada pelo método proposto por Bakhtin e seu Círculo. A análise será apresentada da seguinte maneira: a) A construção do meme como gênero discursivo e as relações dialógicas que o constituem; b) A revitalização do poema, levando em conta o eixo espaço-temporal; c) O gênero intercalado – poema – na produção do meme. Considerando esse percurso de análise, desenvolveremos duas hipóteses de leitura: a primeira, levando em conta o desconhecimento, por parte do leitor, dos poetas apresentados; a outra, supondo que o leitor reconheça o poeta e/ou os fragmentos dos poemas presentes nos memes.

Os três memes selecionados possuem construção semelhante, ou seja, sua forma composicional se apresenta estável. Com formato quadrangular ou retangular, mesclam códigos verbal e visual. Observamos três planos ou camadas de leitura: o enunciado de efeito, com linguagem informal que se aproxima da

oralidade, na frase repetida em todos eles: “hoje acordei meio”; a imagem do poeta, - um em cada meme-, deslocada do contexto original; e fragmentos de poemas do autor da vez. A leitura ocorre de maneira verticalizada. Conforme percebe cada um dos planos, o leitor vai acionando sua memória discursiva e construindo o sentido, como afirma Brait:

Ao apropriar-se de um tema um autor vai trabalhá-lo de acordo com a sua atividade, com a esfera de produção em que está inserido, dialogando com outros autores, atividades e discursos, da mesma época ou de tempos e espaços diferentes. (BRAIT, 2006, p. 60).

A citação de Brait ilustra bem a realidade dos memes estudados. O autor trabalha o tema que está inserido na esfera midiático-digital e dialoga com outros autores, neste caso, poetas que compuseram em tempos e espaços distintos daqueles da composição dos memes.

Interessante notar que, nesse diálogo, o poema que outrora circulava no suporte livro físico, objeto de pouco acesso para a maior parte da população, passa, agora, a circular de modo mais democrático via redes sociais. O acesso aos poemas que em outras épocas era restrito àqueles que podiam comprar os livros, - haja vista a data de publicação dos livros nos quais se inserem os poemas de Bandeira e Drummond (1930, 1940, 1942) e o de Quintana (1973) - torna-se agora quase gratuito, nas *timelines* das pessoas.

Essa mudança de suporte, na circulação de poemas, reforça o quanto o meme se apresenta como uma inovação. Assim como foram inovadoras as experiências de linguagens dos poetas modernistas e dos artistas em geral, no início do século XX. Para Bosi (1994), em *História concisa da literatura brasileira*, o termo “modernista” referia-se a um *código novo*. Para o autor: ““Moderno” inclui também fatores de mensagem: motivos, temas, mitos modernos.” (BOSI, 1994, p. 331). O que nos permite olhar para o meme como um gênero moderno, pois apresenta um código novo, novas experiências com a linguagem e liberdade formal, pois as fotografias não são fixas, elas podem variar dependendo da criatividade do produtor do meme. Além de retomar, no caso presente, os autores modernistas que se propuseram a romper com os moldes

literários parnasianistas e simbolistas não só na forma, mas também nas críticas incutidas nas suas obras.

Destacamos, ainda, o humor presente nos memes, resultando na ressignificação dos versos que recebem um acento humorístico com sua atualização no gênero meme. Para Possenti, “[...] o discurso humorístico, nos diversos gêneros textuais em que se materializa, faz apelo a um saber, a uma memória” (2007, p. 343). Nessa direção, a materialização humorística do meme recupera os versos dos poemas.

Quanto à materialidade visual, Manzoni (2015) aponta que:

[...] ela constitui-se de imagens que, geralmente são retirados de outro local de circulação e são, portanto, ressignificadas e associadas ao verbal, mas isso não é uma regra: há memes criados com personagens específicos que já “nasceram” na rede idealizados para meme, ou mesmo há a possibilidade de se produzir um enunciado com uma foto ou imagem elaborada com essa finalidade. (MANZONI, 2015, p. 191)

A construção composicional pode ser facilmente compreendida ao observarmos o esquema a seguir:

FIGURA 1: Leitura verticalizada do meme



Fonte: Elaborado pelas autoras

Iniciemos nossa análise pelo meme de Manuel Bandeira, produzido no site imgflip.com¹. Os memes foram retirados do site [notaterapia](http://notaterapia.com) com matéria datada de 2016. A série de memes possui uma regularidade composicional e, além dos poetas modernistas, recupera filósofos (Nietzsche, Sartre, Platão) romancistas (Jane Austen, Gabriel Garcia Marquez) o poeta português (Fernando Pessoa), além do meme referente à obra de Mario de Andrade, *Macunaíma*, cuja composição difere da dos demais memes por ser colorido e conter a personagem do livro – Macunaíma, representado pelo ator Grande Otelo, do filme homônimo – ao invés do escritor.

FIGURA 2: meme Bandeira



Fonte: Site [notaterapia](http://notaterapia.com)

Conforme abordado anteriormente, o meme é um gênero verbo-visual, ou seja, composto de imagem e linguagem verbal de forma indissociável. Ao lermos o meme de Manuel Bandeira, imediatamente associamos o texto verbal *Hoje acordei meio Manuel Bandeira* à fotografia do poeta em preto e branco. Só após essa primeira associação, nosso olhar se dirige à parte inferior *Sonhando com*

¹ Informação retirada do site: <http://notaterapia.com.br/2016/11/22/os-16-melhores-memes-da-seriehoje-eu-acordei-meio/> Acesso em: 9/11/2020

Pasárgada, morando no beco. Eis que o meme está construído. Surge, assim, esse gênero que tanto circula nas redes sociais. Para que sua compreensão se realize por completo, faz-se necessário compreender as relações dialógicas presentes.

A leitura do meme pode se dar em dois níveis: o primeiro, quando o leitor não tem condições de recuperar as relações dialógicas entre o que o meme comunica e parte dos versos que remetem aos poemas de Manuel Bandeira e, o segundo, quando o leitor consegue fazer essa relação.

No primeiro nível, o leitor não tem ideia do que seja *Pasárgada* (que em grego significa “campos dos persas”) nem que ela representa o sonho, a utopia, o imaginário de um lugar ideal. Uma possível leitura seria: meu estado de espírito, hoje, é sonhador, embora eu tenha consciência da realidade. Trata-se de leitura perfeitamente compreensível para a maioria dos leitores, sem que tenha sido construída pela informação trazida pelas palavras *Pasárgada* e *beco*, extraídas de versos bandeirianos. O que colaborou para a construção do entendimento foi a imagem de Manuel Bandeira sorrindo e não, o (re)conhecimento do poema.

Outra possível leitura, num segundo nível, é aquela que recupera as relações dialógicas, ou seja, ocorre quando o leitor já conhece o poema e o autor cuja fotografia em preto e branco reforça a autoria e endossa o enunciado verbal. Ao identificar as palavras que remetem aos versos, o leitor recupera, por meio da memória discursiva, os poemas *Vou-me embora pra Pasárgada* (1930) e a série de três composições em torno do *Poema do beco* (1936), que retratam o cenário de uma das moradias de Bandeira. Assim, o leitor relembra seu *tema e construção composicional* e compreende que, no meme, eles aparecem em um novo enunciado. A leitura se dá de forma mais completa, pois o leitor entende a simbologia do termo “Pasárgada” e o caráter afetivo da palavra “beco”. Compreende que esses termos pertencem originalmente a outro gênero, mas ganharam, agora, um novo significado que amplia o anterior, após serem refratados pelo autor do meme. E, ainda, a junção de versos, que figuram em poemas diferentes, compõe, com a imagem sorridente, um novo sentido (refratado): *Hoje eu acordei meio Manuel Bandeira/sonhando com Pasárgada, morando no beco*. Na nova construção, levando em conta a materialidade linguística, temos as

palavras *Pasárgada* e *beco* representando os poemas. Duas palavras são suficientes para sugerir a relação dialógica. Não se trata apenas de querer fugir da realidade em busca do lugar ideal, (Pasárgada), mas de se ter a consciência de que, certos dias, podemos acordar sonhadores, sem negar a realidade (o beco) ou querer dela escapar.

A retomada parcial dos poemas ilustra o que Bakhtin conceitua como gênero intercalado. Além de percebermos o gênero intercalado por meio dos versos e da fotografia que os endossa, fazemos uma leitura vertical. Nossos olhos fazem o mesmo caminho que fariam ao ler um poema. Não se trata apenas uma retomada verbal dos versos, o meme também mergulha visualmente no universo poético, ao recuperar o modo vertical como o poema ocupa a página. Passemos, a seguir, ao meme de Mário Quintana.

FIGURA 3: – meme Quintana



Fonte: Site notaterapia

O meme do poeta Mário Quintana, como o anterior, é construído em três camadas discursivas: tema, introduzido pelo enunciado de efeito, fotografia e fragmentos de versos. Levando em conta o sentido ligado ao humor, a fotografia do poeta estabelece um diálogo irreverente com o leitor. Na foto, o poeta parece

fazer um brinde. O copo está em primeiro plano, gesto que nos remete à cordialidade entre amigos. A expressão do poeta sugere um esboço de riso.

Os fragmentos foram extraídos do “Poeminha do contra”, em quatro versos. O autor do meme insere parte dos dois últimos versos do poema cuja elaboração se apoia duplo sentido do termo “passarão”. Forma verbal? Aumentativo de pássaro? Ambos? O verbo no futuro do presente do indicativo sugere que *os outros* farão parte do passado. Ocorre ainda o jogo de palavras: “passarão / passarinho”. Nesse jogo de aumentativo /diminutivo, o sentido retoma o título do poema: “do contra”, ou seja, enquanto os outros - o senso comum, os que “atravancam”, como diz o poema - “passarão”, o eu-lírico “passarinho” ilustra a gentileza, leveza e liberdade da ave.

Levando em conta as duas possibilidades de leitura abordadas, inferimos que, se o leitor não conhecer o poema de Quintana, a possibilidade de leitura fica restrita a uma dupla articulação - eu e outro - ou seja, eles, os outros passarão e eu, passarinho. Nessa possibilidade, há a diferenciação marcada pelo jogo de palavras.

Se o leitor conhecer os versos do poema, é acionada imediatamente sua memória discursiva, na leitura. Nessa direção, os temas abordados no quarteto de Quintana são reativados e acentuados na construção de sentido do meme. Essa leitura amplia as possibilidades de leitura e interpretação.

Diferentemente dos memes anteriores, o de Drummond retoma três poemas do autor. Há uma continuidade no tema dos fragmentos poéticos, por meio da frase “e perguntando para mim mesmo”.

FIGURA 4: meme Drummond



Fonte: Site notaterapia

No meme de Carlos Drummond de Andrade, assim como os anteriores, temos o texto verbo-visual. Numa primeira leitura, o leitor que nunca teve contato com os poemas “Sentimento do mundo” (1940), “No meio do caminho tinha uma pedra” (1930) e “E agora, José?” (1942) não identificaria as palavras *sentimento do mundo*, *ombros*, *pedra*, *no meio*, *caminho* e *E agora, José?* Como fragmentos de poemas de Carlos Drummond de Andrade.

Esse leitor compreenderia o enunciado e se identificaria com o meme, caso tivesse passado por um dia difícil e cheio de problemas. A compreensão se daria por afinidade com a mensagem comunicada pelo meme. Talvez imaginasse que o meme foi dirigido a um determinado *José* que passa, também, por momentos difíceis na vida. O verbo *acordei*, conjugado na primeira pessoa do singular e os pronomes em primeira pessoa *meu/mim* reforçam a identificação do leitor com o meme. A foto de Carlos Drummond de Andrade com os braços cruzados, olhar ao longe e expressão séria sugere o peso dos problemas.

Entretanto, outra leitura seria possível se o leitor conhecesse os poemas com os quais o meme dialoga. Dentre as produções de Drummond, a primeira a ser retomada pelo meme é o “sentimento do mundo”, poema homônimo ao livro publicado em 1940, elaborado enquanto o Brasil vivia o Estado Novo de Getúlio Vargas e o nazi-fascismo ameaçava a Europa. Na apresentação do livro, os editores da Companhia das Letras comentam seu “tom desesperançado e corrosivo”. Essa atmosfera está presente na obra, *O sentimento do mundo*, propondo um sentido mais amplo e mais profundo do que o proposto pela leitura de quem desconhece o poema.

No poema, “Os ombros suportam o mundo”², publicado em 1940, retomado pelo meme, lemos:

Chegou um tempo em que não adianta morrer.
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
A vida apenas, sem mistificação.

Nessa hipótese, ao acionar sua memória discursiva, o leitor pode expandir o tema “hoje acordei meio” para além das questões individuais, dado o contexto da obra. Em seguida, há a retomada do poema “No meio do caminho”, e, aqui, o autor do meme insere o advérbio “cheio” que não aparece no poema. Apesar de ter múltiplos significados, o poema de Drummond assinala linguisticamente “uma pedra”. No meme, “uma pedra” é reacentuada por “cheio de pedra”. O leitor pode inferir que a vida atual possui mais percalços que a do eu-lírico materializada nos versos drummondianos.

Conforme já abordamos, quando o autor do meme dá sequência ao tema, há uma quebra na construção em relação aos outros memes. A inserção dos fragmentos poéticos é interrompida por “perguntando a mim mesmo”, espécie de convocação ao leitor para a questão introspectiva assinalada pelo pronome pessoal e pela palavra mesmo. Na conclusão, o texto retoma o poema “José”, e o famoso verso *E agora José?* direcionado ao leitor, retomando a cadeia discursiva construída no meme.

² ANDRADE, Carlos D. p. 51

Ao dirigir-se uma pergunta “E perguntando pra mim mesmo: E agora José?” O autor não delega as resoluções de seus problemas a um terceiro, a ele próprio cabem as soluções. A identificação do leitor com a situação expressa pelo meme é quase que imediata, pois todas as pessoas passam por momentos difíceis e se perguntam o que fazer. Porém, a dramaticidade, a carga de tensão que há no poema, a situação sem saída expressa pelos versos da quarta estrofe do poema é quase de todo amenizada no meme. Observemos, a seguir, a quarta estrofe do poema *José*³:

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

A situação sem saída é angustiante e vai se intensificando a cada verso. O leitor fica na expectativa do que vai acontecer com José, qual atitude ele vai tomar. O vocativo *José*, no último verso da estrofe, coloca todo o peso da decisão em José e o convoca a uma tomada de decisão desesperadora expressa na quarta estrofe, coroando as demais do poema. Essa tensão não se mantém no meme com a mesma intensidade. O leitor que conhece o poema seria capaz de perceber que o meme retoma uma situação bem mais difícil do que poderia imaginar o leitor do meme que não conheça o poema *José*.

Talvez esse clima não se afinasse com a proposta dos memes em geral. Ainda que questionadores, eles procuram manter um tom irônico que sugere leveza.

Como apontamos, a leitura do meme pode se dar em dois níveis que determinariam o entendimento dele e de seus efeitos de sentido. No primeiro caso, quando o leitor não tem condições de recuperar as relações dialógicas entre o que o meme comunica e os versos que remetem aos poemas, os efeitos de sentido e o

³ ANDRADE, Carlos D. *Obras reunidas*, 2015. Poema “José” p. 95.

humor não são compreendidos. Supomos que o que dificulta a falta de compreensão é o não compartilhamento dos subentendidos por parte dos envolvidos na situação comunicativa. Entende-se por “subentendidos”, segundo Volóchinov (2019, p. 120) o “horizonte espacial e semântico comum dos falantes”.

Para o autor, o enunciado cotidiano é composto de duas partes: 1) a parte verbalmente realizada ou atualizada e 2) a subentendida. Uma vez compreendidos, os subentendidos não necessitam de serem explicados na materialidade verbal, pois “aquilo que todos nós, os falantes, conhecemos, vemos e reconhecemos, aquilo que une a todos nós, pode se tornar parte subentendida do enunciado.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 120).

No segundo caso, quando o leitor consegue fazer as relações dialógicas e compreende os efeitos de sentido, é porque, na perspectiva de Volóchinov (2019), compartilha os mesmos subentendidos. Em outras palavras: não é necessário explicar quem é Manuel Bandeira, Drummond ou Mário Quintana, pois já fazem parte do subentendido.

Considerações Finais

Os gêneros discursivos vêm sendo objeto de ampla pesquisa e já estão inseridos no ensino de língua materna, desde a criação dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs). Recentemente, intensificou-se sua presença no ensino de língua materna com a criação da BNCC. Neste artigo, a proposta de focar as lentes nos memes é uma forma de mostrar as múltiplas possibilidades discursivas desse gênero. Ampliar a percepção de um gênero cuja produção é diária, no ambiente virtual, indica que ele não é menos importante que outros. Ao contrário, nosso percurso de análise apresentou um processo de criação que aproxima o leitor do século XXI de poetas modernistas do século XX. Ao retomar poemas e poetas, o meme desperta sentimentos e emoções e aciona a memória discursiva dos leitores. Dessa forma, estabelece diálogos entre leitor e texto e, também, entre os textos.

A construção memética requer uma leitura de imbricamento da linguagem verbal e visual, compondo, assim, um todo de sentido, mudando a percepção da imagem como mera ilustradora do texto verbal. Sua circulação nas redes sociais permite o diálogo direto com os usuários que podem apreciar, compartilhar e comentar os memes com outros usuários.

A revitalização dos poemas, por meio dos memes, democratiza sua linguagem, sua leitura e amplia sua circulação, rompendo com o discurso de que seria um gênero erudito e, portanto, de acesso restrito. Pelo meme, o poema se faz presente no cotidiano do leitor, pois, além de fazer parte de sua construção composicional, faz-se presente, seja pela memória discursiva dos que o conhecem, seja pela curiosidade dos que passam a querer conhecê-lo. Desta forma, mesmo não sendo a intenção do autor do meme, o poema ganha espaço nas redes sociais, saindo do suporte livro físico e do seu lugar no âmbito educacional: bibliotecas e escolas. O interessante é notar o movimento circular nesse processo: o poema sai do que chamamos aqui de “lugar comum” para os meios digitais, ao fazer parte da construção composicional do meme, mas volta ao âmbito escolar como objeto de leitura, interpretação e análises de textos, quando o meme é levado à sala de aula.

Outro ponto importante é o imediatismo do meme. A situação destacada nos três memes analisados é única e pontual, expressa a circunstância de tempo: “hoje”. O que o autor expressa é como se sente hoje; amanhã, pode ser que acorde com sentimentos diferentes ou até opostos aos de “hoje”. Estamos diante de uma questão de imediatez demandada pelo contexto rápido e digital das redes onde o meme circula, o que nos leva a pensar que o poema caminha no sentido oposto ao meme, pois permanece na memória discursiva do leitor e é por ele retomado inteira ou parcialmente. Não há imediatismo no poema, há um ritmo próprio e único que demanda leitura apurada e atenta, sem pressa.

O processo de circulação, produção e linguagens do meme traz a vida para os gêneros discursivos (meme e poema) a partir dos repertórios de cada criador, de cada leitor, oriundos das suas relações sociais, suas memórias, suas leituras e suas referências culturais, materializando os conceitos de relações dialógicas e gêneros intercalados propostos pelo Círculo de Bakhtin.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, C. D. de. *Obras reunidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.
- BAKHTIN, M. M. O heterodiscurso no romance. In: *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015, p. 79-122.
- BAKHTIN, M. M. O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. (p. 207-234).
- BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. 40 ed. São Paulo: Cultix, 1994.
- BRAIT, B. Tramas verbo-visual da linguagem. In: *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2015, p.192-227.
- BRAIT, B. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, C. Alberto; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 54- 66.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 14, p. 247-263, 2012.
- DAWKINS, R. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, [1976] 2017.
- GOLDSTEIN, N. S. *Versos, sons, ritmos* (edição revista e atualizada). 14. ed. São Paulo: Ática, 2006. v. 1. 111p.
- MANZONI, F. Memes, poemas e algumas suspeitas sobre o não original. *eLyra: Revista da Rede Internacional LyraCompoeitics*, n. 13, p. 115-136, 9 Jul. 2019.
- PORTO, L. M. D. C. *Memes: construção de sentidos e efeitos de humor*. 2018, 189f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
- POSSENTI, S. Humor da circunstância. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 9, p. 333-344, 2007.

QUINTANA M. *Caderno H*. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: *A palavra na vida e na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., Ensaio introdutório e notas Sheila Grillo; Ekaterina Américo. São Paulo: 34, 2019, 109-123.

Educação de Jovens e Adultos: tensões dialógicas na BNCC de Língua Portuguesa

Elvis Lima de Araujo

O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspira?

(ALENCAR, 2021 [1872], p. 2545)

1 Introdução

Neste capítulo, tem-se por objetivo geral analisar dialogicamente instruções normativas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) previstas pela Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (BRASIL, 2018). Como objetivos específicos, pretende-se verificar a heterodiscursividade presente nesse documento em relação aos enunciados que se referem aos campos da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública que direcionam a modalidade da EJA e identificar elementos que evidenciam tensões discursivas sobre o ensino de Língua Portuguesa nesse segmento.

A orientação para essa discussão encontra-se na atualização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Com isso, a principal pergunta de pesquisa posta no capítulo é: a BNCC (BRASIL, 2018) identifica a natureza heterodiscursiva dos sujeitos da EJA? Se sim, como isso ocorre?

Na contextualização da emergência de produção e direcionamento de referenciais para constituição curricular, a BNCC (BRASIL, 2018) surge no final

da segunda década do século XXI para definir os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil. Essa emergência percorre um longo período de tempo, cuja origem está na promulgação da Carga Magna brasileira em vigor, no ano de 1988, como se lê em “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”. (BRASIL, 1988, s.p.).

O que se observa nesse artigo é um direcionamento para a atualização da legislação pertinente aos parâmetros educacionais do país. Vale salientar que a Assembleia Constituinte de então representava uma mudança de rumo na política nacional, que saía de um regime ditatorial para se (re)consolidar em um contexto de República democrática. Essa observação se faz necessária, uma vez que evidencia um momento histórico marcado por mudanças na estruturação de forças desencadeadoras dos rumos políticos que orientaram tanto a nova Constituição (denominada Cidadã) quanto as legislações dela decorrentes, em especial às do campo educacional, tomadas como objeto de estudo neste capítulo.

Para se fortalecer como República democrática, o país precisava alcançar maior visibilidade no cenário internacional, motivo pelo qual a Educação Básica passou a receber muita atenção. Assim, no ano de 1996, sob o comando do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), aprovou-se a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB (BRASIL, 1996), que já registrava:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

A estruturação de uma base curricular nacional para este país de dimensões continentais já ganhava, então, maior direcionamento na LDB (BRASIL, 1996) com a proposição da organização de uma parte obrigatória de caráter nacional complementada por partes diversificadas, de acordo com as diferentes realidades do país. É importante refletirmos sobre o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), uma

vez que já se identifica nele o direcionamento que seria dado para a constituição da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) com vistas ao atendimento educacional para todos. Embora esses segmentos educacionais já existissem no país, até então não havia políticas públicas afirmativas que garantissem seu fomento e obrigatoriedade, bem como acesso e permanência dos alunos na escola. Com essa atualização na legislação educacional, políticas públicas efetivas se faziam necessárias e a reestruturação curricular da educação nacional ganhava nova roupagem.

Dentre os muitos direcionamentos legais para a efetivação das demandas pertinentes à constituição curricular do país, cabe destacar o Plano Nacional de Educação – ou PNE (BRASIL, 2014). Essa lei figura não como plano de governo, mas como plano de Estado com direcionamentos sobre os direitos de aprendizagem. Entre as metas estabelecidas nesse documento, a de número 7 e estratégia 7.1 versam especialmente sobre a qualidade da Educação Básica:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

[...]

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Pode-se dizer que o Plano Nacional de Educação clarifica a necessidade de direcionamentos para a estruturação de uma base nacional comum curricular, respeitando a diversidade e a emergência da qualidade educacional, mediante direitos de aprendizagem. É importante adiantar que a EJA, nesse documento, encontra-se abarcada pelo termo **modalidades**, como se verá mais à frente. Além disso, o segmento da EJA está previsto também na Meta 10 e na sua subdivisão 6, que envolve a educação profissional:

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de **educação de jovens e adultos**, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

[...]

10.6) estimular a diversificação curricular da **educação de jovens e adultos**, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; [...]. (BRASIL, 2014, destaques do autor).

Vale salientar que o PNE (BRASIL, 2014) foi aprovado no governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), em um momento constituído por uma orientação político-partidária de esquerda de cunho progressista.

Depois de audiências públicas posteriores à apresentação de versões distintas (três, no total), em 2017, sob o governo do então presidente Michel Temer (2016-2018), a BNCC (BRASIL, 2017a) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada. Um ano depois, incorporou-se a esses dois segmentos a parte referente ao Ensino Médio, englobando as mudanças previstas pela Lei n. 13.145/2017 (BRASIL, 2017b), que trazia as proposições para o chamado “Novo Ensino Médio”. A partir de então, as diversas representações estaduais e municipais foram solicitadas a atualizar seus documentos curriculares tendo como parâmetro as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) consolidada para todos os segmentos.

A BNCC (BRASIL, 2018) tem força de lei e não só instaurou diretrizes, mas definiu prazos para que estados e municípios pudessem construir suas matrizes curriculares, considerando peculiaridades específicas de cada esfera política e regional. Esse documento federal representa um avanço no que diz respeito às discussões sobre a qualidade da educação nacional, uma vez que instaura a problemática dos direitos de aprendizagem e da qualidade da educação para todos.

Em se tratando dos direcionamentos para a EJA, cabe salientar que a LDB (BRASIL, 1996) garante a concretização de políticas públicas para essa

modalidade, com direcionamentos específicos para sua efetivação. Domingues (2019), porém, alerta para um esvaziamento nessa direção:

[...] a EJA, na BNCC, fica na página 17, bem ali, junto da Educação Especial, da Educação Quilombola e de outras modalidades, pois esse foi o espaço que lhe coube, quase uma nota de rodapé, citada apenas como aposto enumerativo do termo **modalidades de ensino**. (DOMINGUES, 2019, p. 259, destaque do autor).

Azevedo e Damaceno (2017, p. 86), por sua vez, já apontavam como “[...] inúmeras as imprecisões e lacunas apresentadas” na segunda versão do documento, muitas das quais se mantiveram (inclusive a referente a EJA). Afinal, a EJA possui uma diversidade constitutiva que impõe direcionamentos metodológicos próprios¹. Apenas uma indicação formal de sua existência – como a mencionada por Domingues (2019) – não é suficiente para dar conta das especificidades que envolve sua significação. Por isso, o que resta é buscar na parte específica de Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2018), indicações sobre como a EJA está tratada nesse documento.

Nessa direção, o que orienta a análise discursiva da pesquisa bibliográfica e documental registrada neste capítulo é a noção de “língua viva” (ou “língua em uso”) relacionada a sujeito, cultura, ideologia e ensino de língua, numa abordagem teórica ancorada nos ensinamentos do filósofo russo Mikhail Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2016 [1952-53]; 2015 [1975]; VOLÓCHNOV, 2018 [1929]; 2019 [1930]), conhecida como Análise Dialógica do Discurso – doravante ADD. Outras fontes teóricas complementam esse olhar analítico, como a do educador Paulo Freire (FREIRE, 2005 [1996]), que propõe uma análise educacional sócio-histórica-cultural própria à caracterização dos sujeitos de EJA.

¹ É importante registrar que esses direcionamentos próprios foram consideradas até o último Guia do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que reunia as obras aprovadas e respectivas resenhas elaboradas pela equipe designada pelo Ministério da Educação para o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA), publicado em 2014. Essa e outras informações sobre essa edição do PNLD 2014 estão disponíveis em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/5346-guia-pnld-eja-2014>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Espera-se que a presente reflexão possa contribuir para a ampliação das discussões sobre a atualização do ensino de Língua Portuguesa no país, mais precisamente voltado para a EJA. É preocupante que, mesmo com a alta demanda de alunos matriculados (3.002.749 em 2020, segundo a plataforma QEdU vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP)², esse segmento ainda não tenha conseguido ampliação de investimentos ou fomento a políticas públicas mais afirmativas. Antes, tenha tido sua representatividade diminuída pela destituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo Decreto n. 9.465/2019 (BRASIL, 2019) e atribuição do segmento à Secretaria de Educação Básica (SEB). É importante ressaltar que os alunos de EJA representam a diversidade constitutiva do povo brasileiro que, historicamente, não conseguiu êxito no acesso e permanência no Ensino Formal Regular, público esse que mereceria estar adequadamente contemplado na BNCC (BRASIL, 2018) ou em documento curricular próprio, no sentido de ter previstos e garantidos seus direitos de aprendizagem.

2 EJA e ensino de Língua Portuguesa: constituição discursiva de sujeitos

A diversidade constituinte dos alunos da EJA é marcada por realidades de vida de pessoas a partir dos 15 anos de idade, com memórias de um ensino de língua marcadas por insucessos e até mesmo um completo distanciamento das instituições escolares. Muitos estudantes – geralmente os mais jovens – aderem à EJA em função de abandono e/ou reprovação nas turmas diurnas. Caldas *et al.* (2020, p. 172) descrevem assim o alunado jovem desse segmento:

São jovens estudantes originários do turno diurno e que por um processo de repetência, evasão ou abandono escolar, ou até mesmo por comportamentos reconhecidos como inadequados, associados ao fator

² Informação disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 10 jul. 2021.

da faixa etária diferenciada em relação idade x série, são convidados a migrarem para turmas do turno noturno e, assim, a EJA vai sendo uma referência de experiências malsucedidas nos turnos diurnos desses jovens.

Já os adultos e idosos que ingressam na EJA o fazem geralmente por conta de abandono dos estudos na idade prevista em função de exigências de sobrevivência e/ou trabalho diurno ou por sequer terem tido a oportunidade de ingresso na escola na idade prevista.

A contextualização então evidenciada se faz importante para que se compreenda a necessidade de discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa para um público tão diverso e, na modernidade, multigeracional. Nessa direção, pode-se dizer que a EJA é formada por sujeitos pertencentes na maioria à classe trabalhadora e que têm na escola uma forma de qualificação profissional e melhoria da qualidade de vida, segundo um viés capitalista e mercadológico que não necessariamente garante ascensão social. A educação assegurada por lei, por sua vez, orienta-se como um direito social, cuja efetivação deve se pautar por ideais de transformação.

A necessidade de ampliação da melhoria da qualidade de vida perpassa por uma educação que se efetiva ao longo da vida. Assim, naturalizá-la como impulso para o mercado de trabalho não dá conta da ampliação da melhoria e organização da vida das pessoas. Maria Clara Di Pierro³ (2014, s.p.) explica:

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a EJA cumpre as funções de integrar migrantes rurais na sociedade urbana letrada e de elevar o nível educativo da população adulta ao patamar das novas gerações, mas serve também como canal de aceleração de estudos para adolescentes que a reprovação colocou em defasagem e de reinserção de jovens alijados do sistema.

Complementando a discussão posta por Di Pierro (2014), é necessário que a reinserção de jovens no sistema formal de ensino, assim como a inserção de

³ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e membro do grupo de pesquisa “Juventude e práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos”. Atua também nas frentes de políticas públicas e educação popular, entre outras, com amplo trabalho de pesquisa sobre a modalidade da EJA no Brasil e América Latina.

sujeitos que nunca acessaram os bancos escolares e mesmo de pessoas adultas e idosas que retornam a esses bancos após histórico de insucesso, sejam consideradas na promoção da Educação Formal, com políticas públicas específicas.

Na BNCC (BRASIL, 2018), registra-se que o documento propõe a redução de desigualdades a partir de uma política pública que envolva o acesso de todos ao ensino de qualidade. Nessa perspectiva, a formulação de um documento norteador para constituição curricular nacional figura como um movimento de expansão e articulação para amplitude de oportunidades.

É preciso ressaltar, porém, que os sujeitos da EJA retratam uma realidade deixada em segundo plano ao longo dos anos pelas políticas públicas. É claro que é de suma importância a universalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para a população. No entanto, além da ampliação da oferta de ensino para os mais novos, faz-se necessária a ampliação da orientação curricular para as turmas da EJA.

O que muito se observa é a responsabilização dos próprios jovens, adultos e idosos do EJA pelo abandono e reprovação, mas é necessário que se observem as condições de acesso e permanência que lhes são oferecidas ao longo dos anos. Os alunos desse segmento têm sido representados por estereótipos de exclusão e do insucesso escolar. Essa perspectiva circular retoma a incompletude e a intrínseca relação entre os sujeitos e o ambiente, que na maior parte das vezes não favorece que eles cheguem à escola e permaneçam nela.

A temática referente à educação ao longo da vida foi apropriada pelo discurso político neoliberal que circula em documentos de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Europeia para a Educação (CEE), entre outras, há mais de quarenta anos. Essa temática que circula no discurso da política neoliberal de modo apartado do campo da Educação pode ser melhor compreendida a partir das palavras do francês Edgar Faure (1908-1988). Durante sua atuação como Ministro da Educação da França, ele presidiu, em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da

UNESCO⁴ e, a partir dessa experiência, publicou a obra *Aprender a ser*, uma referência para os estudos sobre a importância da visão global da Educação. Nessa obra, ele comenta:

A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. (FAURE, 1974, p. 225).

Apesar dessa perspectiva positiva para a EJA, é necessário ressaltar que a reprodução de políticas educacionais tradicionais não é suficiente para atender à emergência da função libertadora da educação, como ensina Paulo Freire (1921-1997), patrono da Educação no Brasil. De acordo com Freire (2013 [1968], p. 118), o que importa

[...] do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Orienta também esse educador que as valorações sociais são regidas por condições que fazem parte das relações sociais. Nesse sentido, pode-se estabelecer um diálogo com Mikhail Bakhtin (1895-1975), dado que o autor considera a língua “ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 40) e se configura como representação de relações sociais concretas que instauram a heterodiscursividade, ou seja, a presença do outro na constituição de enunciados (BAKHTIN, 2015 [1975]). Nas palavras do autor, heterodiscurso é “[...] o discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 113).

As questões de representação linguística e de relação com a memória da língua propriamente ocupam lugar de destaque na obra do filósofo russo que, no

⁴ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766>. Acesso em: 21 nov. 2020.

século XIX, já apontava para a importância dos estudos referentes ao signo ideológico e à multiplicidade de vozes.

Para Bakhtin (2015 [1975]), as tensões presentes na natureza de língua viva e em uso evocam relações enunciativas entre o eu e o outro e, por assim dizer, refrações mediadas por relações ideológicas. Linguisticamente, a voz do outro em enunciados concretos se instaura pelo mundo da cultura e pela vida cotidiana. O conceito de heterodiscurso, portanto, é fundamental para a discussão da temática referente ao ensino de línguas, uma vez que ajuda a revelar uma multiplicidade de discursos atravessados pelo discurso do outro. Recuperam-se, assim, questões que vão ao encontro de ideologias, uma vez que, cotidianamente, os sujeitos se relacionam uns com os outros. Para Bakhtin (2015, p. 130), a

[...] transmissão e a discussão dos discursos do outro, da palavra do outro, são um dos temas mais difundidos e substanciais do discurso humano. Em todos os cantos da vida e da criação ideológica, nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade.

Para que se compreendam as refrações ideológicas presentes na BNCC (BRASIL, 2018), mais precisamente no que é específico da modalidade da EJA, é preciso identificar intenções e articulações de seus interlocutores. Nesse sentido, convém situar a natureza ideológica que permeia a constituição de relações sociais pelas noções de pertencimento e avaliação. A visão que se costuma ter dos sujeitos constituintes da modalidade da EJA refrata uma natureza ideológica, construída historicamente em função da marginalização dos estudantes desse segmento a partir das suas relações com o ambiente escolar formal.

Considerando a ideologia do cotidiano, definida por Volóchinov (2019 [1930], p. 260) no ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia* como “[...] todo o conjunto de vivências cotidianas – que refratam e refletem a existência social – e das expressões exteriores ligadas diretamente a elas”, mantém-se a diversidade da língua em uso por meio de constante ativação de tensões discursivas e memórias culturais que apagam e acendem a natureza diversa e fundam enunciados verbovisuais relacionados a sistemas ideológicos:

Os sistemas ideológicos formados – a moral social, a ciência a arte e a religião – cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam dar-lhe o tom. Todavia, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos, assim como estão mortas uma obra literária finalizada ou uma ideia cognitiva fora da sua percepção avaliativa viva. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 213).

Não obstante, cabe aqui ampliar a discussão e estabelecer relações com questões que sinalizam atualizações linguísticas, pertinentes à língua em uso, no que diz respeito às tensões que lhe dão vida. As representações que emergem pela ADD, evidenciadas por Bakhtin e Volóchnov, reforçam a concretude enunciativa como fonte da análise linguística.

Em relação ao ensino de língua, observam-se historicamente discursos que ora apagam, ora evidenciam a diversidade, revelando a presença do outro nos enunciados. Assim, cabe recuperar a ideia da heterodiscursividade que se constitui nas formas de estratificação da linguagem e, por assim dizer, nas forças então mencionadas que atuam na arena discursiva da língua em uso. Nas palavras de Bakhtin (2015, p. 41, destaques do original):

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de **descentralização** e **separação**.

Esses movimentos de abertura e fechamento de tensões linguísticas constroem as formas de atuação e direcionamento da língua em uso. Em relação ao ensino de língua no Brasil, essas formas se apresentam por meio de práticas pedagógicas e orientações curriculares herdeiras de políticas linguísticas do português europeu, permeadas pela visão de certo e errado no trato com a língua. Como contraponto, porém, observa-se que o português brasileiro se desenvolveu e mostra evidências de língua em constante ativação por processos de miscigenação cultural. É justamente essa tensão típica do português brasileiro que

caracteriza a abertura linguística e favorece o movimento das forças centrífugas da língua.

Essa reflexão teórica leva à emergência de estudos sobre os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa. Por isso, é imprescindível olhar para a BNCC (BRASIL, 2018) por um viés dialógico, em especial para os direcionamentos relacionados às demandas da EJA.

3 Percurso metodológico: materialidade, singularidade e combinatória

Busca-se, neste percurso metodológico, revelar a representação da modalidade da EJA na BNCC (BRASIL, 2018), referencial para atualização curricular da Educação Básica - Educação Infantil, Fundamental e Médio – no território nacional.

A primeira entrada de análise se dá pela materialidade discursiva que designa a EJA e se constitui pelo componente curricular Língua Portuguesa a partir dos campos de atuação e realização de práticas da linguagem previstos na BNCC (BRASIL, 2018). Inclui-se aqui também a seção “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, que faz parte da Introdução desse documento, e que menciona a EJA.

A segunda entrada se dá pela singularidade, que emerge das respostas a estas perguntas:

- Que encaminhamentos linguístico-discursivos são oferecidos na BNCC (BRASIL, 2018) para constituição da EJA?
- Como a BNCC (BRASIL, 2018) de Língua Portuguesa responde à emergência da diversidade constitutiva da EJA?

Finalmente, a terceira entrada é a da combinatória das tensões que evidenciam o ensino de língua a partir de marcas que identificam o heterodiscurso

e a natureza ideológica dos enunciados da BNCC (BRASIL, 2018) de Língua Portuguesa.

Cabe salientar que o componente curricular perscrutado nesta discussão refere-se aos direcionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que engloba do 1º ao 9º ano.

4 Um olhar sobre a construção heterodiscursiva da EJA na BNCC (2018) de Língua Portuguesa

O primeiro recorte analítico para compreender como são considerados e identificados os estudantes da EJA na BNCC (BRASIL, 2018) recai na Introdução do documento, mais precisamente na seção “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 15-20). São aí evidenciados ideais de igualdade e equidade como necessários para a constituição dos currículos escolares. Discutem-se, dessa forma, questões de reconhecimento da necessidade de ampliação das oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem e de consolidação da diversidade cultural do território brasileiro na constituição do seu povo.

Essa seção traz a primeira menção à modalidade EJA nesse documento, como se lê no Excerto 1.

EXCERTO 1: Primeira menção a EJA na BNCC (BRASIL, 2018).

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade [...] precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas **adequados** às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, **Educação de Jovens e Adultos**, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Fonte: BNCC (2018, p. 16-17, destaques do autor).

Observa-se que as diversas modalidades de ensino são apresentadas como necessárias para a organização de currículos. No entanto, percebe-se uma tensão discursiva pelo uso do adjetivo “adequados” numa tentativa de adaptação a uma constituição curricular lacunar, sem atenção a um tratamento específico para cada modalidade, como já discutido por Domingues (2019) e Azevedo e Damaceno (2017).

A organização de uma estrutura curricular com orientações sobre o ensino responde a ideais que correspondem à concepção de ensino que se deseja adotar e ao público a que se dirigem as atividades propostas, consideradas também a interação entre interlocutores e a relação de constituição heterodiscursiva. Assim como explicitou Volóchinov (2019 [1930], p. 248), é preciso considerar que

[...] a língua não é uma dádiva divina ou da natureza. Ela é produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou.

O componente curricular de Língua Portuguesa desenvolvido para o Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2018, p. 67-192) evidencia uma estruturação curricular com experiências que englobam as capacidades de leitura e escrita a partir dos eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Esses eixos são considerados para ampliação e desenvolvimento de habilidades a partir de suas vivências e práticas de linguagem instauradas em diferentes campos de atuação social, como se vê no Excerto 2.

EXCERTO 2: Apresentação dos campos de atuação contemplados pelo componente Língua Portuguesa na BNCC (2018).

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública.

Fonte: BNCC (2017, p. 84).

Pelo que se observa no Excerto 2, há um ideal de progressão discursiva a partir de uma perspectiva do trato com a língua em uso, fomentada na

heterodiscursividade própria dos campos de atuação social previstos. Nesse sentido, cabe observar direcionamentos sobre a utilização de gêneros do discurso como possibilidade de expressão de funções sociais retomadas no ensino. Para Bakhtin (2016 [1952-53, p.63), “[...] cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Em outras palavras, os gêneros discursivos materializam a língua em uso a partir da presença de interlocutores nos enunciados.

Diferenciam-se os Anos Iniciais dos Anos Finais pela ausência, no segundo, do campo da vida cotidiana, uma vez que esse campo abrange a natureza pedagógica de alfabetização e letramento, mais afeita a gêneros orais e menos institucionalizados. No entanto, não se nota referência à relação desses campos com a EJA e seus sujeitos acabam sendo abarcados pelos mesmos constituintes enunciativos do Ensino Regular. Disso decorre um problema: o apagamento dos jovens, adultos e idosos que também constituem público da Educação Formal.

O Excerto 2, ao instaurar a realidade constitutiva da vida linguística em campos de atuação, reforça a tensão para representação da EJA na BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que a modalidade se vê referenciada a partir do Ensino Regular. A menção a jovens e adultos é apresentada, conforme se lê no Excerto 3, no campo da vida cotidiana, inserido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

EXCERTO 3: Descrição do campo da vida cotidiana para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2018).

CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, **jovens e adultos**, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 96, destaques do autor).

A vida cotidiana representa o dia a dia, ou seja, a vida real, mais próxima da espontaneidade, dos gêneros orais e menos institucionalizados, e faz parte, como visto, somente dos campos previstos na BNCC (BRASIL, 2018) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa apresentada no documento

naturaliza genericamente o ensino, com imprecisões na identificação de modalidades diferentes da Educação Regular, entre elas, a EJA. Ao definir que o Ensino Fundamental atende “[...] estudantes entre 6 e 14 anos” (BRASIL, 2018, p. 57) e que valoriza, nos Anos Iniciais, a “[...] articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 57), de certo modo, alija os jovens e adultos da dinâmica escolar própria da EJA.

Volóchinov (2019 [1930], p. 128) conceitua a palavra, pronunciada ou escrita, como “[...] um acontecimento social”, realizando-se como expressão e produto da interação social entre interlocutores. Nesse sentido, a referência aos jovens e adultos, conforme consta no Excerto 3, pretende apresentar relação com realidades de vida e experiências características dessa modalidade, embora não especificando o que seriam essas realidades e experiências e em que se diferenciam (se se diferenciam) em relação às realidades de vida e experiências de crianças e adolescentes do Ensino Regular Formal.

Assim, silencia-se o conjunto de vivências por meio da proposição de um currículo com viés ideológico que infantiliza o público da EJA. Além disso, cabe registrar que, depois da descrição do campo da vida cotidiana expressa no Excerto 3, não se menciona mais a EJA na BNCC (BRASIL, 2018), salvo na repetição da menção a esse campo nas diretrizes apresentadas em quadros voltados para a totalidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para as especificidades de 1º e 2º, bem como de 3º ao 5º ano. Em outras palavras, o campo da vida cotidiana desaparece nos quadros referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a menção à EJA também.

Nos direcionamentos para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o que mais se aproxima ao trato dos sujeitos da EJA refrata-se pelo uso do substantivo “jovens”.

EXCERTO 4: Índice de refração do público de EJA pelo uso do substantivo “jovens” na descrição do campo jornalístico-midiático nos quadros de direcionamentos para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2018).

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e **jovens** nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 140, destaque do autor).

O campo jornalístico-midiático representa, no cotidiano dos jovens, o que está mais próximo da expressão da oralidade no uso da língua. O heterodiscurso é evidenciado nesse campo a partir da constituição do outro na relação de proximidade com meios de comunicação e formação do pensamento crítico. É preciso lembrar das palavras de Bakhtin (2015 [1975], p. 130):

A transmissão e a discussão dos discursos do outro, da palavra do outro, são um dos temas mais difundidos e substanciais do discurso humano. Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade.

É por essa perspectiva que pode-se afirmar que os sujeitos da EJA não são citados especificamente nesse trecho da BNCC (BRASIL, 2018), embora seja usado o substantivo “jovens”, que costuma ser uma referência para parte desse público. Revela-se, portanto, uma tensão discursiva que apaga a participação de adultos. Ideologicamente a diversidade constitutiva da modalidade da EJA se apresenta fragmentada.

O Excerto 5 ressalta a presença do jovem no campo de atuação na vida pública. Esse campo concentra a participação de sujeitos no processo de

organização política e atuação em organizações que prezam pelas garantias de direitos.

EXCERTO 5: Índice de refração do público de EJA pelo uso do substantivo “jovens” na descrição do campo de atuação na vida pública nos quadros de direcionamentos para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2018).

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA – Trata-se, neste campo, de ampliar e qualificar a participação dos **jovens** nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social [...].

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 146, destaque do autor).

Esse campo, por si só, implica a importância da presença dos sujeitos da EJA em sua constituição, pela própria natureza representativa de grupos sociais marginalizados e pela participação deles no mercado de trabalho. No entanto, toda a concretude enunciativa que constitui esse campo se apaga no tocante aos ideais necessários de transformação social (como participação social, políticas públicas afirmativas etc.). Novamente, percebem-se tensões sinalizadas por imprecisões nos direcionamentos para os sujeitos da EJA. Observa-se, assim, a representação de uma modalidade marcada por fatores ideológicos que estruturam normas de valoração social a partir do acesso ao conhecimento formal.

Como explica Volóchinov (2018 [1929], p. 214), apenas à medida que uma enunciação “[...] é capaz de se interligar ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social)”. Dessa forma, o esvaziamento dos jovens e adultos, no que se observa a partir do enunciado exposto no Excerto 5, reforça tanto a tensão que apaga as potencialidades da EJA, quanto retrocessos que estigmatizam seus sujeitos.

O Excerto 6 traz a descrição de outro campo mencionado na BNCC (BRASIL, 2018): o das práticas de estudo e pesquisa, relacionado ao acesso à divulgação científica. Esse campo exige habilidades próprias de articulações entre áreas e práticas de investigação e pesquisa, pautadas por práticas de leitura e escrita. Isso porque a pesquisa se volta para a leitura, o registro e o domínio de

normas e formulação de enunciados concretos mais técnicos e mais amparados pela formalidade discursiva.

EXCERTO 6: Índice de refração do público de EJA pelo uso do substantivo “jovens” na descrição do campo das práticas de estudo e pesquisa nos quadros de direcionamentos para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos **jovens** nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa por meio de:
[...]
- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho;
[...].

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 150).

No Excerto 6, há a repetição do direcionamento para os “jovens”, visto que, assim como no campo de atuação da vida pública, a referência às crianças e adolescentes não aparece. Os ideais desse campo de atuação social direcionam para a esfera do trabalho e da ampliação dos estudos, mas não destacam a importância da experiência e da relação entre a ciência e a natureza de vida dos adultos que já têm o notório saber presentes em suas realidades de vida. Percebe-se nesse campo a tensão entre o que se espera de um jovem no Ensino Regular com vistas ao Enem e ao Vestibular e o esvaziamento de necessidades relacionadas ao público da EJA. Ideologicamente essa visão implica habilidades próprias do mundo capitalista.

O último campo chama-se “artístico-literário”. É mais voltado para a questão estética, própria da diversidade linguística, pois representa a variação e a natureza heterodiscursiva que constitui a memória da língua. A expressão do pensamento artístico é muito importante na proposição de documentos curriculares, uma vez que representa diversas manifestações sociais e culturais, como se lê no Excerto 7.

EXCERTO 7: Índice de refração do público de EJA pelo uso do substantivo “jovens” na descrição do campo de atuação na vida pública nos quadros de direcionamentos para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2018).

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e **jovens** dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das **manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...]**.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.156, destaques do autor).

No entanto, em se tratando da EJA, uma vez mais se vê o apagamento dos seus sujeitos nos direcionamentos enunciativos. A presença do substantivo “jovens” no Excerto 7 aparenta ser mera reprodução do que já ocorreu na descrição dos demais campos, não se referindo efetivamente à constituição do mundo adulto. Além do uso reiterado desse substantivo, o que mais se aproxima dos sujeitos da EJA é a representação da diversidade constitutiva do público desse segmento. A tensão aqui ora amplia a discussão sobre a diversidade das manifestações, ora restringe a modalidade genericamente ao público jovem por meio de um discurso centralizador que reverbera uma concepção de língua distante de sua concretude.

Convém retomar o ordenamento teórico-discursivo sobre a importância da língua em uso como expressão da diversidade linguística e relacionada ao heterodiscurso. Nas palavras de Bakhtin (2015 [1975], p. 40, destaques do autor), “[...] não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua **ideologicamente preenchida**, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica”.

Para finalizar esta análise sobre o tratamento discursivo dado à EJA na parte referente ao componente curricular Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere à resposta da primeira pergunta posta na seção de percurso metodológico (“Que encaminhamentos linguístico-discursivos são oferecidos na

BNCC (BRASIL, 2018) para constituição da EJA?”), identificou-se que há um apagamento do público adulto, uma vez que o termo usado para referências a esse segmento prioriza o substantivo “jovem(ns)”. O documento não gera conflitos, mas oportuniza retrocessos na constituição dos sujeitos da EJA.

No que se refere à resposta à segunda pergunta (“Como a BNCC (BRASIL, 2018) de Língua Portuguesa responde à emergência da diversidade constitutiva da EJA?”), percebe-se uma representação lacunar e imprecisa dessa diversidade.

Em síntese, as tensões discursivas evidenciam o apagamento da diversidade heterodiscursiva da EJA. Vê-se, antes, um direcionamento ideológico que não privilegia a presença da diversidade do público da EJA na constituição dos enunciados da BNCC (BRASIL, 2018).

Considerações finais

A BNCC (BRASIL, 2018) emerge no Brasil a partir da necessidade de uma base legal para normatização dos direcionamentos curriculares para a Educação Básica no país prevista na Constituição (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996) em vigor. A partir de uma longa tradição nacional marcada por interesses político-partidários, as políticas públicas educacionais no país seguem direcionamentos ideológicos que vão ao encontro de posições que, ora silenciam a diversidade linguística, ora se prendem a padrões que normatizam e priorizam uma língua única.

Na BNCC (BRASIL, 2018), há muitas referências a conceitos bakhtinianos (como “efeitos de sentido”, “gêneros discursivos”, “dialogia”, etc.), o que pode levar à percepção de uma abordagem discursiva. No entanto, ao se observarem os movimentos que sinalizam as práticas da língua em uso, não é possível situar a amplitude enunciativa necessária para evidenciar práticas condizentes com uma educação transformadora. A descrição dos campos de atuação da vida social selecionados na BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza mais a orientação sobre gêneros

textuais para serem trabalhados na escola, do que a ampliação da discussão sobre o ideal de transformação social na perspectiva discursiva.

A EJA é vista nesse documento em um plano secundário, entendida como modalidade de ensino. Na parte relacionada ao componente de Língua Portuguesa, a menção a esse segmento é somente destacada num campo relativo aos Anos Finais do Ensino Fundamental e, mesmo assim, sem ampliação das suas potencialidades heterodiscursivas.

A EJA funda-se, historicamente, a partir de movimentos populares de natureza progressista, nas décadas de 1960-70. As lutas e conquistas desse segmento deveriam ecoar na BNCC (BRASIL, 2018) de modo que, de fato, uma base curricular fundamentada nos ideais progressistas de transformação e participação social para jovens e adultos estivesse ali contemplada.

Com isso, cabe considerar que o apagamento da modalidade EJA na BNCC (BRASIL, 2018) é nítido quer pela exclusão do público adulto em prol do(s) jovem(ns), o que desconstrói a diversidade dos sujeitos da EJA, quer por lacunas e imprecisões nos direcionamentos para estruturação curricular do ensino de Língua Portuguesa para esse segmento. Em outras palavras, e respondendo à principal pergunta de pesquisa apresentada logo ao início deste capítulo, a BNCC (BRASIL, 2018), embora identifique ocasionalmente (como visto na análise) a natureza heterodiscursiva dos sujeitos da EJA, silencia-a pela exclusão de parte de seu público (o adulto, sem vinculação próxima com o Ensino Regular) e pelas lacunas e imprecisões encontradas ao longo da materialidade textual pelos encaminhamentos discursivos.

Referências

ALENCAR, J. de. Bênção paterna. Prefácio a Sonhos d'Ouro. In: *Obras completas de José de Alencar*. São Paulo: Montecristo, 2012 [1872]. *E-book*.

AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7, p. 83-92, jan. abr./2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-53].

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução: Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975].

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Versão preliminar.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017b. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 14 dez. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e

transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 jan. 2019. Edição extra. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 10 jul. 2021.

CALDAS, S. M. S. B.; FILGUEIRAS, L. J.; LEPIKSON, M. F. P.; QUEIROZ, C. M. O desafio do educador frente à juvenilização na sala da EJA a partir do olhar freireano. In: ALVES, E. V.; DANTAS, T. R.; OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, M. O. M. de. (org.). *Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, 2020.

DI PIERRO, M. C. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. *Gestão Escolar*, São Paulo, ed. 31, maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adulto>. Acesso em: 29 ago. 2020.

DOMINGUES, D. Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na Base Nacional Comum Curricular? In: GERHARD, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1996].

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1968].

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

Uma análise dialógica da proposta pedagógica do Programa Siminina

Laiza Luz Martins Sant'Ana

1 Introdução

Neste artigo, o objetivo é discutir a proposta pedagógica implementada pelo Programa Siminina de Cuiabá, Mato Grosso, em 2011, enquanto um gênero discursivo que impactou na sistematização de uma política pública desenvolvida para auxiliar crianças e adolescentes do sexo feminino. Tal documento refere-se às diretrizes didáticas e metodológicas do Programa Siminina, como resposta às necessidades de cuidado com o público feminino dos bairros periféricos da capital de Mato Grosso.

O Programa Siminina teve início em 1997 por uma iniciativa da Prefeitura de Cuiabá com empresas privadas, sendo administrado pela então Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano de Cuiabá – SMASDH. Suas atividades eram desenvolvidas em centros comunitários de 16 bairros periféricos da cidade, no contraturno escolar, atendendo as meninas entre 07 a 14 anos. Com a capacidade para 1500 vagas eram oferecidas atividades como reforço escolar, aulas de dança, teatro, coral e artesanato para as crianças e adolescentes, visando o combate a violações dos direitos da criança e do adolescente: abuso e exploração sexual infantil, o trabalho infantil e a evasão escolar e a gravidez na adolescência.

Com 23 anos de existência, o Programa Siminina ressignificou a vida de muitas mulheres cuiabanas, de modo a contribuir com a valorização da autoestima, com o desenvolvimento de potenciais artísticos, culturais e com a formação leitora dessas mulheres. Atualmente, o referido Programa se encontra em pleno funcionamento atendendo a meninas de 06 a 15 anos, em Cuiabá, porém pela modalidade *on-line* em virtude da Pandemia da Covid-19.

Tal pesquisa se faz necessária para que compreendamos como diferentes vozes sociais, que pertencem a esferas distintas, podem de modo bivocal se fundir em um

discurso único, que congregue valores a favor do pleno desenvolvimento de políticas públicas, e como tal relação pode ser expressa em um enunciado.

Como modo de orquestrar toda a gama de atividades propostas e para que os planejamentos de cada ação fossem ao encontro com o real anseio das crianças e adolescentes atendidas pelo programa, havia a necessidade da existência de um documento oficial, que aludia ao *discurso autoritário* preconizado por Bakhtin (2014). Nesse sentido, ao analisarmos o gênero proposta pedagógica nos ateremos como delimitação de pesquisa, à contribuição das teorias de Célestin Freinet para o Programa Siminina, enquanto um programa de impacto social, e seu reverberar de vozes sociais.

Espera-se com este trabalho valorar a relevância que o gênero discursivo proposta pedagógica teve para a implementação didática, metodológica e administrativa do Programa Siminina nos bairros periféricos da capital mato-grossense, propondo uma sensível reflexão sobre as relações dialógicas estabelecidas entre a proposta pedagógica e a teoria do educador Célestin Freinet, as marcas do discurso bivocal presentes e aos indícios de discurso autoritário no enunciado.

A organização de tal estudo inicia-se por uma reflexão sobre os traços de autoria presentes na proposta pedagógica do Programa Siminina, bem como o conceito de consciência autoral. Em seguida, tecemos considerações acerca da relevância do conceito de relações dialógicas, enunciado, gêneros discursivos, forças centrípetas e centrífugas preconizadas pela teoria bakhtiniana. Depois, discorremos sobre o percurso metodológico que fundamenta tal estudo com foco na Análise Dialógica do Discurso – ADD. Para encerrar, este artigo aborda uma discussão acerca das relações dialógicas estabelecidas na proposta pedagógica e da bivocalidade presente no documento.

2 Os traços de autoria na proposta pedagógica do Programa Siminina

Entendendo a proposta pedagógica do programa Siminina (2011) como um documento oficial, elaborado em 2011 pela coordenação do programa e pela então Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano – SMASDH da Prefeitura de Cuiabá, juntamente com parceiros de instituições

privadas, faz-se pertinente que busquemos perceber os indícios de autoria presentes na referida proposta pedagógica, para que identifiquemos os posicionamentos ideológicos, valorações e tensões existentes no que se refere ao percurso enunciativo-discursivo do texto.

Nesse sentido, a teoria Bakhtiniana se torna uma aliada em potencial, visto que, conforme é elucidado por Arán (2014, p. 3), “essa “*autoridade*” própria da obra, que Bakhtin chamará consciência autoral, enquanto dimensão inerente a um texto, é uma figura abstrata de mediação, representativa do autor como pessoa semiótica, produtora de signos”. Em um gênero discursivo, enquanto proposta pedagógica, é importante evidenciarmos que: i) se trata de um discurso autoritário visto que possui sua *autoridade* por conter as diretrizes metodológicas de orientação pedagógica para as unidades de execução direta do programa; ii) tal discurso tem como *auditório*, ou seja, foi concebido para dialogar com os profissionais da assistência social que trabalhavam nas 16 unidades do Programa Siminina, profissionais que atuavam na secretaria de Assistência Social órgão mantenedor do programa, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA órgão fiscalizador das atividades, e as demais esferas da sociedade civil; iii) a *consciência autoral* presente no documento busca estabelecer um diálogo que leve em consideração os diferentes interlocutores presentes no texto, para que juntos desenvolvam as políticas públicas preconizadas pelo documento. A consciência autoral torna-se norteadora de um conjunto de ações voltadas à implementação do programa.

Consciência autoral que é ideológica então, porque todo signo o é, como havia afirmado Voloshínov, uma forma de pronunciar-se perante os valores sociais em luta no presente no qual o romance se inscreve, uma “arena de luta”, mas que reconhece, além disso, que o modo de visão e conhecimento do mundo que propõe não é o único possível. (ARAM. 2014, p. 13).

Com o intuito de entendermos sobre como a consciência autoral está amalgamada no discurso da proposta pedagógica do Programa Siminina (2011, p. 6), percebemos que logo na justificativa da proposta, o programa descreve que “através do decreto 4.614 de 11 de Janeiro de 2008 se tornou programa, vem

buscando anualmente ampliar parcerias, que lhe garantam sustentabilidade”. Dentro desta arena de tensões sociais, buscavam diante de muitas situações propiciarem um pleno desenvolvimento às crianças e adolescentes de Cuiabá.

Uma vez que um programa se funde por meio de decreto, há a consolidação uma corrente ideológica organizada por meio das propostas apresentadas pelo programa, pois, como Bakhtin (2017, p. 53) nos aponta: “a forma de autoria depende do gênero do enunciado”, nesse caso, explicitada em uma proposta pedagógica que visa congrega todas as vozes perpetuadas nessa arena de tensões existentes entre as realidades vividas pelas participantes do Programa e a busca por políticas públicas que pudessem ser eficazes, a eminência desse processo autoral contribuiu com a construção da identidade sociocultural do programa.

O Programa Siminina visa proporcionar atendimento direto a crianças e adolescentes, em situação de risco e vulnerabilidade social com atividades socioeducativas que contribuam para motivar a permanência desse público no ensino regular, assim como, contribuir para a erradicação, da exploração sexual, do trabalho infantil e assegurar através do programa o desenvolvimento das potencialidades de comunicação, oralidade, autonomia, auto estima e superação da pobreza. (CUIABÁ, 2011, p.13).

Ao analisarmos o objetivo geral que consta na referida proposta pedagógica percebemos que a consciência autoral desenvolvida nos apresenta um posicionamento ideológico que visa combater violações de direitos sociais por meio das ações educacionais, culturais e psicossociais, definindo sua posição axiológica que versa discursivamente sobre a busca da permanência no programa por parte das crianças e adolescentes que foram atendidas nas atividades socioeducativas oferecidas, e também valorando o ensino regular de modo a reconhecer a relevância da educação escolar.

Nessa perspectiva, observamos o que nos foi preconizado por Bakhtin (2017, p. 94), ao explicitar que: “mesmo neste ato o aspecto contudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação - o ato responsável, etc”. O reconhecimento pelo programa das dificuldades a serem combatidas para a valoração dos direitos das crianças e adolescentes apresenta, notoriamente, a ciência de que tais ações se configuram

como um *ato responsável*, que exigia um posicionamento axiológico estruturado por parte da instituição a qual o programa pertencia.

Ainda sobre a percepção dos indícios de autoria na proposta pedagógica do programa e em relação a consciência autoral que é permeada no texto, verificamos em Bakhtin (2017, p. 389) que: “a forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado”. No enunciado analisado, constatamos que, por ser um discurso autoritário, o gênero proposta pedagógica visa apontar suas diretrizes, público-alvo, estratégias de atendimento e desenvolvimento das atividades de modo a ser orientada para a resposta dos interlocutores aos quais tiveram acesso ao referido documento permeando o trabalho feito junto as crianças e adolescentes e a comunidade em geral.

Concordando com Bakhtin (2018, p. 210): “todo enunciado tem uma espécie de autor, que no seu próprio enunciado escutamos como seu criador”, assim, entendemos a proposta pedagógica como um gênero com autoria e interlocutores dispostos na organização enunciativa do texto. Claramente existe um diálogo entre concepções teóricas distintas que se entrelaçam na malha discursiva do texto e, sobretudo, entre posicionamentos ideológicos, pois, ao dialogar com textos diferentes, reverberam-se signos ideológicos no texto, como por exemplo o signo “trabalho”, situado na proposta pedagógica do Programa Siminina por 47 repetidas vezes.

Ao abordar essa discussão que visa lançar luz à proposta pedagógica do Programa Siminina, enquanto gênero discursivo, destacamos a relevância do documento, vinculado à esfera oficial da prefeitura de Cuiabá, e como isso reverberam princípios e características a todos os interlocutores que utilizam dessas práticas metodológicas para a condução do trabalho social desenvolvido pelo Programa Siminina. Entendemos que o impacto oportunizado por tal gênero discursivo é direto e com isso, muitas famílias cuiabanas que decidem por inscreverem suas filhas nas atividades do programa, também são impactadas com uma didática voltada ao acolhimento, a valorização da cultura cuiabana e ao efetivo

combate a inúmeras formas de violações dos direitos das crianças e dos adolescentes.

No enunciado da proposta pedagógica do Programa Siminina estavam os critérios e documentação necessária requerida para as matrículas das participantes do programa, a relação dos bairros com a meta de atendimento descrita por período, a rotina semanal, quadro diário de atividades oferecidas, cronograma mensal de temáticas a serem desenvolvidas, bem como a estrutura logística oferecida para cada unidade de funcionamento e os valores investidos na execução do programa, tanto pela administração municipal, quanto pelos patrocinadores.

Pautadas no desenvolvimento afetivo, as atividades desenvolvidas destacavam a importância do trabalho coletivo e na valorização da inter-relação entre educador e as participantes do programa, na autonomia e na autogestão, valores preconizados pelo educador Célestin Freinet que foram incorporados aos da proposta pedagógica.

Quanto as principais atividades oferecidas pelo programa, eram implementadas de modo segmentado, sendo no **eixo pedagógico**: a) Apoio Pedagógico que auxiliava diariamente as crianças e adolescentes atendidas pelo programa na realização de suas tarefas escolares, b) Temas geradores que norteavam mensalmente as discussões temáticas do programa, c) Atividades de leitura e de resgate da memória das comunidades nas quais as unidades estavam inseridas. No **eixo artístico-cultural**, o programa dispunha de aulas de dança, teatro, coral e artesanato, além da realização do Festival Cultural do Programa Siminina. E, no **eixo social**, as famílias das crianças e adolescentes participantes do programa Siminina eram assistidas pela rede municipal de assistência social fazendo parte do CAD-único do Governo federal e com isso participavam dos programas de assistência e transferência de renda, como Bolsa Família, PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, PAIF – Programa de Atenção Integral às Famílias.

3 Concepções Bakhtinianas que fundamentam o trabalho

Para que possamos compreender a proposta pedagógica do Programa Siminina enquanto um importante documento que, por meio de sua sistemática, organiza as atividades e permite que os interlocutores conheçam de modo aprofundado os valores, cultura e diretrizes de regulamentam sua implementação metodológica, é preciso que entendamos os posicionamentos axiológicos que são aplicados a tal documento, daí então podemos estabelecer as relações dialógicas pertinentes a esta análise. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana contribui de modo positivo, para que reflitamos sobre a relevância de tal construção discursiva.

Ao propor que, na linguagem, o processo de compreensão responsiva se fundamenta por meio de relações dialógicas estabelecidas, o que pode ser percebido entre enunciados discursivos podendo ocorrer desde enunciados concretos que primam pela noção de conclusibilidade, ou seja, no qual se esgotem a temática discutida, até a palavra isolada, uma vez que, enquanto signo ideológico é dotada de valoração. Percebemos que se torna possível a refração desenvolvida a partir das relações dialógicas estabelecidas e propicia a compreensão responsiva por meio do processo dialógico de interação, como salienta Bakhtin (2018, p. 211): “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes”. Com isso, vislumbramos a relevância das relações dialógicas estabelecidas no discurso da proposta pedagógica do Programa Siminina, uma vez que ela é detentora de diferentes vozes que se fundam discursivamente para imprimir um enunciado específico, o que se coaduna com Bakhtin (2018, p. 211), quando o mesmo enfatiza que: “as relações dialógicas são possíveis também entre estilos de linguagem”.

Nesse caso, o estilo de linguagem que fora proposto é um gênero da esfera oficial, que circulava entre as instâncias organizacionais da Prefeitura de Cuiabá congregando em um mesmo documento, diferentes vozes e construções discursivas, quer sejam pelos enunciados que circulavam no campo da assistência social, visto que o programa fazia, e ainda faz, parte de uma das ações implementadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano Cuiabá – SMASDH, abarcando em seu texto vozes jurídicas como o discurso preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), quer sejam ainda vozes ligadas à administração pública direta do município.

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos da linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Desse modo, o gênero aqui trabalhado engloba, em seu bojo, enunciados do campo da assistência social, do campo pedagógico, do campo jurídico e do campo administrativo que coadunam em um mesmo estilo de texto, o que propicia a compreensão responsiva a partir não de uma visão parcial ou fragmentada, e sim, do todo composicional que abrange o enunciado, pois, concordamos com Bakhtin (2011, p. 381), quando nos aponta que: “a exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado, vontade discursiva do falante e a escolha de um certo gênero de discurso, contribuem para a visão do todo do enunciado”, e não em leituras compartimentadas.

Há um entrelaçar de vozes, discursos e intenções valorativas expressas na proposta pedagógica do Programa Siminina e, com isso, concordamos com Bakhtin (2011, p. 283) ao afirmar que: a “adversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações sociais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”, seja pelo nível hierárquico do interlocutor que dialogava com o documento, ou por seu letramento em específico. O documento era acessado por diferentes interlocutores, a exemplo disso, as monitoras do programa, profissionais técnicos que atuam na coordenação, órgãos de controle (Conselhos de direitos, Tribunal de Contas) ou até mesmo lideranças comunitárias que acompanham a execução das atividades. Para tanto, o documento dispunha de um detalhamento específico que buscava facilitar o entendimento em relação às diretrizes seguidas.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Diante dessa multiplicidade de vozes que dialogavam com a proposta pedagógica, o enunciado evoluiu de um gênero discursivo que se caracterizava com um muito próximo dos difundidos na esfera pedagógica e escolar, para um documento técnico, sistêmico e que era *singular* em sua proposta comunicativa de levar orientações para o desenvolvimento de um programa social de cunho sociocultural.

Para tanto, percebemos que o referido documento apresenta tensões discursivas por expor as diretrizes metodológicas, discorrer sobre atividades a serem implementadas, também por fundamentar teoricamente tais atividades, por isso entendemos o esforço dispendido pela instituição mantenedora do programa em convergir todas essas tensões em um único documento que axiologicamente expressava, à luz de Bakhtin (2014, p.81): “as mesmas forças centrípetas da vida social, linguística e ideológica, servem a mesma tarefa de centralização e de unificação”. Conforme nos elucidava o teórico russo, as forças centrípetas quando aplicadas a instituições primam pelo projeto discursivo unificado, com isso verificamos tal tentativa centralizadora de dispor diretrizes em um discurso oficial que corrobora com o efeito discursivo de produção de uma voz: a voz do Programa Siminina. Vejamos o que diz Bakhtin:

Neste condicionamento das categorias estilísticas iniciais por certos destinos históricos e problemas no discurso ideológico reside a força dessas categorias, mas ao mesmo tempo seu limite. Nascidas e formadas pelas forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais, elas foram a expressão teórica dessas forças eficazes, criadoras da vida da linguagem. (BAKHTIN, 2014, p. 80-81).

É importante perceber as forças centrífugas enquanto criadoras da *vida na linguagem*, em uma sociedade como a brasileira, a qual se conduz democraticamente por possuir ideologias e posicionamentos axiológicos que são desenvolvidos a partir das vozes sociais que emanam de tal movimento, com isso discursos autoritários se fundam e adentram no cotidiano de instituições governamentais, a exemplo do Programa Siminina.

Bakhtin (2014, p. 143) nos apresenta a reflexão de que: “a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós

independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito: nós já a encontramos unida à autoridade”. Essa união entre a palavra autoritária e o discurso oficial que circula na esfera administrativa das repartições públicas, e no caso da presente pesquisa, na Secretaria de Assistência Social de Cuiabá SMASDH, é reconhecida por meio da sistêmica que compõe a proposta pedagógica, seu objetivo expresso e sua aplicabilidade.

Freinet mostrava assim, pela ação, o que é possível atingir quando há uma vontade comum entre os professores, mesmo em face de um sistema hierárquico e controlador que isola o indivíduo. De certa maneira, o que caracteriza a escola cooperativa do Movimento Freinet é a constituição de um outro poder pedagógico, em contraposição ao poder oficial, a exemplo do que ocorre no âmbito da sala de aula, em que, na medida do possível, o poder é transferido do professor para os alunos. (BRASIL, 2010, p. 27).

Contudo, ao percorrermos os caminhos engendrados pela biografia do educador Célestin Freinet, há que se destacar seus ideais marxistas e populares, que buscavam a construção de um poder voltado ao empoderamento dos mais vulneráveis nas classes trabalhadoras e sociais. Desse modo, percebemos a presença das forças centrífugas, que são voltadas à *descentralização e à desunificação*, à ruptura de saberes e à ressignificação deles.

Na análise desse histórico de Freinet, bem como de suas influências pedagógicas, observamos alguns aspectos que se constituirão as colunas centrais de seu pensamento e ação: a autonomia como razão última e o trabalho como atitude vital diante de adversidades; a defesa da livre expressão, como consequência necessária da autonomia, e a livre pesquisa, como consequência do trabalho como meio gerador de conhecimento novo e, finalmente, a cooperação e autogestão como resultado coerente e lógico dessa experiência teórico-metodológica. (KANAMARU, 2014, p. 7).

Nesse sentido, a palavra ideológica é posta discursivamente para estimular a autonomia e a autogestão das crianças e adolescentes e sobretudo o cuidado socioafetivo, convergindo em conceitos que subvertem as vozes centralizadoras e a ideia de que somente o trabalho unificado é relevante fazendo com que uma nova voz reverbere no discurso: a voz das crianças e adolescentes na construção coletiva das atividades.

4 Metodologia

Os caminhos engendrados por esta pesquisa propuseram uma análise dos resultados obtidos a partir de um cotejamento que estabelece uma relação dialógica entre a teoria de Freinet e a implementação na metodologia do Programa Siminina disposto em um documento da esfera oficial, no caso a Secretaria de Assistência Social e Desenvolvimento Humano de Cuiabá – MT. Com isso, obtivemos um recorte sistêmico no conteúdo, propiciando-nos estabelecer análises outras, como a relevância da consciência autoral no texto e os pontos em que foram marcados fortemente pelo discurso bivocal.

Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real. (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Nesse sentido, procuramos analisar os dados presentes na tensão existente entre discursos dispostos no referido documento e como fio condutor de tal estudo nos ancoramos na *Análise Dialógica do Discurso – ADD*, pois, como propositura de trabalho, fizemos primeiramente o estudo do objeto de pesquisa, buscando situar os sujeitos históricos envolvidos no discurso, bem como o contexto cultural e histórico no qual se estabelece a visão cronotópica¹ do enunciado, em seguida a partir de nosso *lócus* é que surgiram os conceitos bakhtinianos que subsidiaram as análises construídas.

Com a leitura da proposta pedagógica, percebemos que muito do trabalho desenvolvido pelo Siminina se aproximava da teoria de Célestin Freinet, sobretudo na visão de trabalho, autonomia e de autogestão na condução das atividades, por isso fora estabelecido um estudo voltado às relações dialógicas no documento. Destacamos ainda a relevância em abordarmos a temática da autoria, pois a

¹Para Bakhtin (2014, p. 349), o cronotopo determina a unidade artística de uma obra literária no que ela diz respeito à realidade efetiva.

proposta pedagógica visava congregar todas as vozes perpetuadas nessa arena de tensões existente entre as realidades vividas pelas participantes do programa e a busca por políticas públicas que pudessem ser eficazes para as crianças e adolescentes atendidas.

Por isso, evidenciaremos a valoração existente entre as atividades a serem implementadas pelo programa e sua dialogização com a teoria de Freinet, visto que como Bakhtin nos aponta (2014, p. 139): “em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus de precisão e imparcialidade”, observaremos então a presença do discurso de Freinet aplicado a proposta pedagógica do Siminina em forma de ações e atividades sistêmicas que foram desenvolvidas com as crianças e adolescentes participantes do programa.

5 As relações dialógicas estabelecidas no discurso do Programa Siminina

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2018)², obra que Bakhtin descreve importantes conceitos de sua teoria como romance polifônico e os tipos do discurso presentes em Dostoiévski, temos de forma brilhantemente detalhada sobre o conceito de relações dialógicas, que surgem a partir dos enunciados com uma característica *extralinguística*, ou seja, podem se estabelecer em um contexto externo ao que inicialmente fora criado e também pode se conceber com partes significativas do enunciado originário, não necessitando se basear em um deslocamento completo do enunciado primeiro.

Ainda conforme o teórico russo, o trabalho da linguagem metodologicamente deve considerar “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 208). A partir dessa premissa, entendemos em que consiste o campo de trabalho do discurso para a teoria de Bakhtin e do Círculo, enquanto

² Nos referimos ao capítulo, escrito em 1963, no qual Bakhtin discorre sobre o discurso em Dostoiévski.

filosofia da linguagem, dado que se encarrega do estudo das relações discursivas, mesmo tendo aspectos e centros de valores diferenciados. Nesse viés epistemológico, as relações dialógicas se fundam juntamente com as relações concreto-semânticas e as lógicas para comporem a malha discursiva presente em todo o projeto enunciativo. Nesse sentido, ao analisarmos os dados coletados a partir da proposta pedagógica em questão evidenciamos algumas relações dialógicas. Como veremos a seguir:

Segundo Celestin Freinet, a escola cultua apenas a forma abstrata de inteligência, daí buscamos realizar trabalhos outros que incentivem a criatividade e ao uso da expressão corporal, a produção e a interpretação de textos, além do diálogo com diferentes atores da comunidade. (CUIABÁ, 2011, p. 6).

A proposta pedagógica do Programa Siminina estabelece uma relação dialógica com a teoria do educador francês Célestin Freinet, que influenciado pelo movimento *escola nova* e por todas as atrocidades vividas por ele na 1ª Guerra Mundial, propõe uma forma de ensinar que rompia com os paradigmas próprios do ensino regular, daí a expressão “a escola cultua apenas a forma abstrata de inteligência” (Cuiabá, 2011, p. 6). Como resposta ativamente responsiva a tão profícua crítica pedagógica, entendemos que o programa desenvolvia atividades que coadunavam com a visão de Freinet da seguinte forma:

QUADRO 1: Teoria de Célestin Freinet aplicada no Programa Siminina

Ação	Atividade Proposta
Reciclagem	Consiste em duas etapas: 1º) conscientização das crianças e adolescentes a respeito dos materiais descartáveis, fazendo um paralelo entre a forma com que nos relacionamos com estes materiais e o ser humano. 2º) consiste na realização de trabalhos laborterápicos, com o material arrecadado ao longo da campanha de conscientização.
Momento do conto:	Os grupos de idosos das comunidades onde funcionam o Programa Siminina, contam histórias de suas vidas, mitos e poesias. Incentivando assim o respeito entre jovens e idosos, propiciando aos anciãos um momento de distração.
Reconhecimento do Próprio Bairro:	Pesquisa nos bairros para que as integrantes do projeto busquem informações históricas sobre a comunidade, os moradores mais antigos, e quais são os problemas existentes em seus respectivos bairros.

Fonte: Proposta Pedagógica do Programa Siminina (2011, p. 22).

Ao apresentar tal proposta metodológica em seu bojo de atividades, percebemos que o Programa Siminina provocado pela concepção teórica de Freinet e pelas díspares realidades sociais vividas pelas crianças e adolescentes que participavam das atividades do programa dialogavam com essa problemática de modo responsivo, uma vez que como nos aponta Bakhtin (2018, p. 208): “o problema não está na existência de certos estilos de linguagem, dialetos sociais, [...] o problema está em saber sob que ângulo dialógico eles confrontam ou se opõem na obra”.

Com essas ações, o programa responde a certas indagações postas por Freinet em sua teoria ao pensar que as atividades devolvidas com alunos precisam ser abertas para a vida de modo concreto, e percebemos ainda que o *confronto* como bem nos alude Bakhtin (2018), se dá no estabelecimento de uma relação dialógica que propõem novas atividades, que busquem trabalhar com problemas sociais como o uso de materiais recicláveis, sua correta separação e as possibilidades de reaproveitamento dos mesmos.

Outra relação dialógica estabelecida ocorre entre as atividades do Programa Siminina que objetivam desenvolver a corporeidade das crianças e adolescentes atendidas, como é o caso das aulas de dança, teatro e coral com a valorização que Freinet preconiza em relação a importância do incentivo à criatividade. Para o teórico francês, nas escolas de modo geral há uma valorização das atividades abstratas. Nesse sentido, ao estimular atividades que desenvolvam as relações, o conhecimento corpóreo e a expressividade se estimula atitudes concretas que podem corroborar efetivamente com o desenvolvimento cooperativo.

6 O discurso bivocal presente na proposta pedagógica.

No documento analisado, consideramos a presença do discurso bivocal, conceito tão caro a teoria bakhtiniana, o qual elucidada que: [...] “é o discurso bivocal que surge inevitavelmente sobre as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra” (BAKHTIN, 2018, p. 211). Nesse

sentido, ao discorrermos de modo cotejado sobre as escolhas discursivas dispostas na proposta pedagógica do Programa Siminina, utilizamos do conceito da bivocalidade como um possível recurso de sistematização do método de análise (Nunes, 2019), considerando que a palavra, vista enquanto enunciado serve-nos para abrigar esse entrelaçamento de vozes sociais.


A palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes. [...] Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. Ademais, essas duas vozes estão dialogicamente correlacionadas, como se conhecessem uma à outra (como se duas réplicas de um diálogo se conhecessem e fossem construídas sobre esse conhecimento mútuo), como se conversassem entre si. O discurso bivocal é sempre internamente dialogizado. (BAKHTIN, 2014, p. 127).

As vozes sociais que dialogam bivocalmente representam diferentes esferas hierárquicas na proposta pedagógica do Programa Siminina e podem ser entendidas como: i) a voz disposta no *discurso autoritário*, advinda da coordenação municipal do programa, que por sua vez, respondia diretamente à Secretaria de Assistência Social e Desenvolvimento Humano de Cuiabá e à Prefeitura de Cuiabá, a qual se responsabilizava por todas as diretrizes de condução das atividades do Programa Siminina; ii) a voz da equipe de coordenação do Programa Siminina, que enquanto profissionais de várias áreas, destacados no referido documento como, “gerente, técnico administrativo e técnicos de nível superior” (CUIABÁ, 2011, p. 41-42), se fundiam às demais vozes para efetivamente operacionalizarem o trabalho realizado; iii) a voz de Célestin Freinet, enquanto um dos teóricos que ancoravam o fazer pedagógico do programa e de modo responsivo ativo fundia-se ao tecido discursivo do programa e suas contribuições imbricavam em ações diferenciadas, que buscavam ressignificar de modo positivo a prática sociocultural desenvolvida pelo Programa Siminina.

Desse modo, toda a prática organizacional desenvolvida pelo programa, por mais sistemática que se apresentasse, continha em sua essência enunciativa a palavra bivocal. É como fundamenta Bakhtin (2018, p. 217): “o discurso convencional é sempre um discurso bivocal”. Considerando que o gênero discursivo proposta pedagógica se fundia para normatizar a condução do

programa, pois se apresentava com critérios convencionais de avaliação sistemática, como *os indicadores de progresso*, situado no capítulo intitulado por *acompanhamento do processo*. Dentro de tais enunciados ficavam explícitas as vozes sociais que aludiam ao discurso centralizador, que definia padrões de acompanhamento e monitoramento do trabalho, e ao mesmo tempo, versavam pelo atendimento individualizado e ao cuidado com o que era ofertado à sociedade, pelo programa, uma voz não se contrapunha a outra, mas agia como em um processo de fusão que unificava o seu discurso.

FIGURA 1: Encontro de vozes sociais, discurso do Programa Siminina e Teoria de Célestin Freinet



Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano – SMASDH

Acompanhamento do Processo

Atividade	Indicadores de Progresso	Meios de Verificação
Capacitação da equipe	Conhecimento sobre as diretrizes e bases que regem o Programa Siminina; Nível de interesse para com os temas propostos; Empenho nas atividades; Bom atendimento às famílias e as crianças e adolescentes atendidas.	Entrevistas Pessoais; Reuniões de avaliação mensais; Visita as unidades; Apresentação de relatórios mensais de desenvolvimento da unidade;

Fonte: Proposta Pedagógica do Programa Siminina (2011, p. 35).

No capítulo “Acompanhamento do Processo”, é possível percebermos a bivocalidade expressa dos recursos estilísticos que compunham a apresentação da temática trabalhada, visto que todas as vozes que atravessam o enunciado se fundem como se fosse uma só. Com isso, temos o caráter sistêmico e normativo, próprio da voz autoritária, a descrição procedimental a ser desenvolvida que remete a voz da equipe que coordenava o Programa Siminina, e ainda, a voz de Freinet, quando visa o *empenho nas atividades* e o *acompanhamento do bom atendimento às famílias e as crianças e adolescentes atendidas*, como nos fundamenta Freinet (1998, p. 82): “nosso primeiro dever é respeitar as crianças

que nos são confiadas, educá-las, prepará-las”, deve ser uma premissa norteadora das atividades do programa.

A bivocalidade se funde no discurso de modo a percebermos o que bem fundamenta Nunes (2019, p. 217): “no *Discurso bivocal de orientação única*, o discurso do outro é reelaborado, sem que haja embate discursivo, produzindo-se um efeito de fusão de vozes”, todas as vozes sociais se uniram para ecoar um mesmo discurso político, pedagógico e social, que visava “proporcionar atendimento direto a crianças e adolescentes, com atividades socioeducativas que contribuam para motivar a permanência desse público no ensino regular, [...], e assegurar o desenvolvimento das potencialidades [...] e superação da pobreza”.(CUIABÁ, 2011, p. 13).

Como descrito no objetivo da proposta pedagógica, a valoração contida na bivocalidade discursiva aplicada ao documento expressava a dualidade existente nas atividades do programa, uma vez que era necessário o atendimento às crianças e aos adolescentes para fomentar ações que estimulassem o desenvolvimento socioafetivo das crianças e dos adolescentes atendidos e, conseqüentemente, o bom desenvolvimento e a permanência no ensino regular. Em contrapartida, era preponderante que as crianças e adolescentes tivessem atenção, orientação e medidas para fomento da superação da condição de pobreza e de combate as formas de violação de direitos sociais.

Considerações finais

Ao propormos um efeito de finalização à discussão sobre a proposta pedagógica do Programa Siminina enquanto gênero discursivo que circula na esfera oficial, no caso ligada à administração pública da Prefeitura de Cuiabá – MT, entendemos que há muitas vozes que se digladiam no enunciando formando a temática abordada, que se refere à sistêmica de condução teórico e metodológica das 16 unidades do programa Siminina.

Os traços de autoria presentes na proposta pedagógica congregam realidades, experiências e perspectivas diferentes que são expressas por meio de diretrizes que valoram um documento único que visa congregar tais vozes sociais, de modo a implementarem um sistema de gestão do Programa Siminina, sistema esse expresso por meio do gênero proposta pedagógica que busca estabelecer um diálogo com os diferentes interlocutores do Programa Siminina.

Essas vozes reverberam e em seus posicionamentos ideológicos muito do que se preconiza diz respeito ao estudo das forças centrípetas aplicadas a linguagem, pois quando se oportuniza um documento que normatiza, orienta e discorre sobre todas as atividades a serem desenvolvidas diariamente pelo programa, obtemos uma tentativa de centralização do discurso autoritário que representa a palavra autoritária advinda do Estado.

Mesmo dentre toda a tensão posta pelas forças centrípetas, quando a consciência autoral estabelece, em um documento oficial, uma relação dialógica com a teoria que é expressamente fundada na visão marxista, como é o caso da teoria freinetana que comunga de sua metodologia para dinamizar, dar autonomia e autogestão às atividades desenvolvidas com o público atendido pelo programa. Portanto, vemos as forças centrípetas se manifestando no discurso proposto e a esse ponto de tensão atribuímos uma importante visão sobre o enunciado aplicado a vida cotidiana.

Percebemos, também, que as relações dialógicas estabelecidas entre a proposta pedagógica do Programa Siminina e a teoria de Célestin Freinet visam discutir problemas sociais de modo a oportunizarem uma ampla reflexão quanto ao papel das crianças e adolescentes do programa em relação ao seu convívio em sociedade, de modo *concreto e responsivo*.

Ademais, a bivocalidade reverberada pelas relações dialógicas estabelecidas entre as vozes presentes no tecido discursivo do gênero proposta pedagógica remete a um dualismo, próprio do discurso bivocal de orientação única, exposto pela necessidade de se fomentar ações que estimulassem o desenvolvimento socioafetivo das crianças e adolescentes atendidas, o bom desenvolvimento e a permanência do público atendido no ensino regular, e ainda,

combater a ociosidade e as violações de direitos humanos e sociais. Com isso, entendemos que tal gênero discursivo consistiu em um importante documento em defesa do direito das crianças e adolescentes em Cuiabá – MT.

Referências

ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial, p. 4-25, Jan./Jul, 2014.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail, *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. A pessoa que fala no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. A estilística contemporânea e o romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. *Problemas na Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL. *Célestin Freinet / Louis Legrand*; tradução e organização: José Gabriel Perissé. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. [Lei 8.069 de 13 de julho de 1990]. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 01 jan. 2020.

CUIABÁ. *Proposta Pedagógica do Programa Siminina*. Cuiabá, MT: Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano, 2011.

FREINET, C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Presença, 1998.

KANAMARU, A. T. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, 2014.

NUNES, J. A. *Currículo e responsividade: entre políticas, sujeitos e práticas*. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2019.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 2, p. 109-122, Jul/ Dez, 2012.

Parte II - Discurso e materiais didáticos

Posicionamento estilístico do professor autor no material didático digital da educação a distância

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos
Pedro Farias Francelino

1 Introdução

A filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo compreende que as formas da língua são concretizadas no contexto sócio-histórico de cada produção enunciativa, levando-se em conta o posicionamento axiológico dos falantes que se constrói no processo de interação verbal, a partir das relações dialógicas com a palavra e o discurso de outrem.

Para os adeptos dessa perspectiva, os sujeitos, ao falarem, não apenas expressam seu pensamento ou o fazem no intuito de atingirem fins comunicativos específicos, mas agem sobre os outros e produzem posições valorativas ou axiológicas (FRANCELINO, 2007). Como efeito, toda forma enunciativa pertence a um determinado sujeito do discurso, cuja alternância define limites específicos a cada enunciado concreto.

A situação comunicativa sempre determina o modo como o sujeito organiza a forma do enunciado e sua expressão, pois a palavra sempre é orientada em função do interlocutor. É o horizonte social que define a ideologia do próprio grupo social em que o sujeito se encontra inserido. Isso implica afirmar que assim como a palavra se origina de um indivíduo, é endereçada a algum interlocutor, já que ela emerge da interação verbal entre o eu e o outro e vive nessa movência nos contextos dialógicos de que participa. Portanto, a realização da palavra enquanto

signo ocorre sempre por meio da enunciação concreta, cuja arquitetônica é determinada pela situação social e o meio social mais amplo.

No sentido literal do termo, o diálogo face a face representa, naturalmente, uma das formas da interação verbal. No entanto, se compreendido de forma mais ampla, o diálogo remete a qualquer relação socioverbal, mesmo que o falante e seu auditório não estejam presentes no mesmo tempo e espaço, a exemplo do que observamos na interação professor-aluno no material didático digital da Educação a Distância, cujos interlocutores são separados pela distância transacional (MOORE, 2002) durante o ato responsivo. Sendo objeto de inter-relações por meio da linguagem, o referido material serve como ponte entre o docente e o discente, que apreende os conteúdos abordados na respectiva disciplina de forma ativa, avaliando o discurso do professor autor¹ e oferecendo sua contrapalavra dialógico-valorativa acerca do que é enunciado em cada situação comunicativa.

Ressalta-se que a enunciação só se realiza no âmbito da comunicação social, cuja situação e auditório determinam as formas de expressão do discurso interior. Assim, a filosofia da linguagem do Círculo toma como base de estudo o ato enunciativo concreto, que se arquiteta pelas relações socioideológicas entre discursos e sujeitos.

Nesse contexto, tendo em vista a necessidade de buscar meios para reduzir a distância transacional entre os sujeitos inseridos na Educação a Distância (doravante EaD), o objetivo do presente capítulo é analisar o posicionamento estilístico do professor autor no material didático digital da EaD, sob a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, ressaltando-se o lado sócio-histórico-ideológico e os aspectos enunciativos que permeiam as relações docente-discente por meio da linguagem desse material. Com isso, esperamos contribuir para uma abordagem dialógico-enunciativa no material didático digital dessa modalidade de ensino, considerando a importância da interação verbal para a construção do conhecimento relacionado às disciplinas ou inerente a outros aspectos do contexto de aprendizagem.

¹ Chamamos *professor autor* o sujeito que, no âmbito da EaD, elabora o material didático do componente curricular sob sua responsabilidade.

Considerando esse horizonte, o trabalho se organiza da seguinte forma: primeiramente, discorreremos sobre a filosofia do ato responsivo, no âmbito da teoria dialógica da linguagem. Em seguida, descreveremos a metodologia utilizada. Em terceiro lugar, analisaremos o posicionamento estilístico do professor autor no material didático digital que constitui o *corpus* deste trabalho. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais sobre o estudo.

2 Filosofia do ato responsivo

Em *Para uma filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin (2010a) sugere interpretar o enunciado em sua forma ativa, desenvolvendo um olhar sobre a linguagem que contempla uma semiótica das ideologias, observada em situações concretas de interação verbal. Nesse contexto, a filosofia bakhtiniana “Propõe uma análise em que sejam levados em conta a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado, de um lado, e os envoltimentos intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso, de outro”. (BRAIT, 2005, p. 93).

No processo de interação verbal, o sujeito analisa a dimensão da avaliação social, considerando o contexto sócio-histórico, e ajusta os enunciados em função do seu auditório, atualizando a palavra não apenas do ponto de vista gramatical, mas discursivo-ideológico. Sob essa perspectiva, a situação de produção influencia, diretamente, o modo como a palavra é elaborada e dirigida a outrem, a fim de atingir fins comunicativos específicos. Por isso, com base no pensamento bakhtiniano, podemos afirmar que a ideologia perpassa a construção de toda a arquitetônica do enunciado durante o processo de interação verbal, que é mediada pela linguagem.

Assim, Bakhtin e o Círculo estabelecem uma relação entre a enunciação e a circunstância comunicativa, que se encontra sempre conectada às estruturas sociais. Esta compreensão nos permite analisar o dialogismo numa dupla dimensão:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. [...] Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2005, p. 94-95).

Ao falar do *eu* que se realiza no *nós*, opondo-se às concepções do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, Volóchinov (2018) sinaliza o conjunto de vozes que perpassam o discurso do sujeito, direcionando as investigações sobre o enunciado não enquanto elemento produzido na mente do falante de forma individual, mas em diálogo com outros discursos e interlocutores.

Salientando o processo do ato, em contraposição ao seu conteúdo abstrato, Bakhtin (2010a) ressalta a importância da alteridade na elaboração enunciativa, tendo em vista que o *outro* oferece ao *eu* sempre um novo ângulo ou perspectiva, que influencia de forma dialógica a sua própria construção enquanto sujeito. Portanto, ao apresentar pressupostos acerca do ato responsivo, Bakhtin alude a elementos de sua arquitetura que remetem desde a percepção do dialogismo na linguagem até o processo enunciativo que ocorre na interação verbal entre sujeitos. Em Bakhtin,

ato/atividade e evento não se confundem com a ação física *per se*, ainda que a englobem, sendo sempre entendidos como agir humano, ou seja, ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada. Bakhtin aborda essa diferença nos termos da distinção entre o *dado* (físico) e o *postulado* (o proposto pelo sujeito), a que se adiciona, para dar conta da atividade estética, o *criado* [...]. (SOBRAL, 2010, p. 13-14).

Seguindo esse pensamento, seria um equívoco generalizar as situações de ação humana, tendo em vista a unicidade de cada ato concreto praticado por sujeitos definidos no tempo e no espaço, que nos incumbe de sempre (re)interpretar o agir, no contexto de cada produção enunciativa. Desse modo, considerando que ato se associa com atualidade, falando-se de “atualizar” no sentido de “tornar existente”, o que supõe um agir (SOBRAL, 2010, p. 15), no contexto da interação

verbal professor-aluno no material didático digital da Educação a Distância, destacamos a importância de o professor autor fazer-se presente por meio do texto escrito, com a intenção de superar os desafios gerados pela distância que o separa de seu auditório durante a enunciação. Para tanto, é necessário apreciar a avaliação valorativa acerca das condições sociais do ato responsivo em questão, realizado tanto pelo enunciador docente quanto pelos alunos, interlocutores, que oferecem uma contrapalavra dialógica na relação discursiva com outrem.

Nesse sentido, o pensamento bakhtiniano concebe o ato humano como algo material, concreto, inserido em um processo constante de (re)criação dialógica. Isto é, o conteúdo do ato não pode ser constituído pelo sujeito abstraindo-se a historicidade viva, e compreendê-lo como elemento puramente físico, acabado, reduziria o ato a um produto de conteúdo abstrato, o que tornaria sua leitura superficial e o excluiria do elo ideológico-discursivo da comunicação verbal entre os sujeitos.

Bakhtin (2010a) enfatiza o ato responsivo enquanto elemento que possui ligação ininterrupta com enunciados precedentes e subsequentes, os quais são experimentados pelo sujeito, relativamente acabado, no intercâmbio com a alteridade. É nesse diálogo que se analisa o ato humano, indo além do dito, abrangendo o nível ideológico e os aspectos estilísticos da enunciação, cujo valor não é algo absoluto, abstrato, mas emerge no contexto discursivo de cada situação concreta de interação.

O valor da palavra compreende o dever real do ato pela unicidade do evento em processo. Os momentos que realizam tal evento em sua possível totalidade são apresentados como algo a ser atingido em uma consciência responsável, e são atualizados em um ato responsável e único (BAKHTIN, 2010a). O autor em questão esclarece que não compreendemos o sentido pleno de uma expressão no campo do pensamento abstrato. Isto é, a palavra determina um objeto por sua entonação, ou seja, pelo modo como é evocada pelo enunciador, o que revela a posição que ele expressa em direção ao seu auditório, indicando sua atitude valorativa sobre o objeto durante o processo de interlocução.

Além disso, tanto o meio social como um todo quanto cada pensamento do ser ou cada produto de seu ato responsivo estão interligados no contexto único do pensamento real como evento (BAKHTIN, 2010a). Isso implica afirmar que a atividade experimentada pelo sujeito não pode ser separada da sua consciência, pois se relaciona com o evento único construído no transcurso da vida concreta, pela via das relações dialógicas com o pensamento de outrem.

É importante destacar, ainda, que o ato responsável é aquele consumado pelo sujeito único, de conteúdo inacabado, cujas ações não o tornam indiferente, mas o constituem no meio social. É na dinâmica de seu ato que o sujeito registra sua existência no mundo real e depara com as diferenças e similitudes que este mundo reflete para o eu e para o outro. Somente no intercâmbio valorativo com o outro o sujeito se constitui, em um processo constante de ressignificações do próprio eu.

Essa percepção de sujeito não apenas como ser biológico ou empírico pressupõe levar em conta a apreensão do valor discursivo, arquitetado no ato ético do sujeito, composto de sentido, pela via das relações dialógicas com outrem. Entretanto, a filosofia bakhtiniana ressalta que o ato humano possui elementos repetíveis, cuja amplitude designa as especificidades do eu. Assim, podemos afirmar que a linguagem funciona como elemento de mediação entre o mundo e a consciência do sujeito, que não é entendido como produto abstrato do meio social, mas como ser responsável por seus atos dialógico-responsivos.

No processo de interação, o auditório influencia, diretamente, o modo como o sujeito elabora seu enunciado, desde a escolha de cada item lexical até a entonação da palavra. O sujeito utiliza, portanto, o sistema linguístico para evocar significações sociais que permeiam o seu ato discursivo em uma dada situação de produção enunciativa. Desse modo, no pensamento bakhtiniano, a análise que engloba todos os elementos inerentes ao ato responsável deve levar em consideração o enunciado como unidade da comunicação discursiva. Isto implica compreender o enunciado e sua arquitetônica na cadeia da interação verbal que permeia as relações dialógicas e valorativas vivenciadas pelos sujeitos sociais e concretos.

3 Procedimentos metodológicos

Os dados coletados para esta pesquisa provêm de enunciados do professor autor publicados no capítulo “Português Instrumental” do material didático digital da Educação a Distância, no âmbito do Curso de Graduação em Ciências Naturais (CGCN) – Licenciatura a Distância – da UFPB Virtual. Salienta-se que Português Instrumental é uma das disciplinas que compõem o primeiro semestre do referido Curso, cujo material didático digital foi produzido pelo próprio docente, que atua nesta disciplina desde o período letivo 2008.2, quando o CGCN iniciou a sua primeira turma.

O material didático digital de Português Instrumental é dividido em três unidades. A primeira discorre sobre o processo de comunicação e discute questões relativas aos tipos e às funções da linguagem, utilizando textos verbais, imagens, análises, comentários, exemplos e atividades para o aluno perceber a língua(gem) como um sistema rico e diversificado que possibilita a comunicação entre as pessoas, de diversas formas. A segunda unidade da disciplina orienta o(a) aprendiz a ampliar seus conhecimentos sobre leitura. Para tanto, reúnem-se conceitos e pressupostos teóricos em que a leitura se assenta, discutindo questões ligadas à importância e aos níveis de leitura e apresentando diretrizes, abordagens e estratégias voltadas para a leitura de diversos tipos de textos escritos. Na terceira unidade, o professor autor expõe considerações sobre a noção de texto, textualidade, coesão e coerência sob um ponto de vista enunciativo, apreendendo a leitura e a escrita como atividades de linguagem que ocorrem na interação entre sujeitos socialmente organizados.

No contexto desta disciplina, investigamos a temática da interação verbal, considerando o posicionamento estilístico do docente. Todos os enunciados analisados correspondem às palavras do professor autor, publicadas no material didático digital da disciplina Português Instrumental. Esses enunciados foram fragmentados em excertos para uma observação mais detalhada acerca das estratégias enunciativo-responsivas utilizadas pelo professor autor no processo de interação verbal.

Com base nos pressupostos da teoria dialógica do discurso, analisamos o posicionamento enunciativo no ato responsivo do professor autor, cuja individualidade estilística se apoia na relação com sua alteridade constitutiva. Seguindo esta perspectiva, investigamos esta categoria de análise no âmbito das três unidades do material didático digital da disciplina Português Instrumental do CGCN da UFPB Virtual.

4 Posicionamento estilístico no ato responsivo docente de elaboração de material didático digital

Iniciamos nossa análise sobre o posicionamento estilístico do professor autor no ato responsivo tendo como objeto os enunciados docentes que constituem a primeira unidade da disciplina supracitada, cujo tema é “Linguagem: força, poder e interação”. Nessa situação comunicativa, o professor autor inicia a sua produção apresentando um quadro ilustrativo para exemplificar os diversos tipos de linguagem. Em seguida, ele discorre sobre a linguagem verbal e não verbal, considerando a linguagem como a capacidade humana de se comunicar por meio de diferentes códigos, signos, formas e expressões. Nesse contexto, passemos ao primeiro excerto dos enunciados docentes que integram a unidade I do material didático digital.

Para comunicar-se, o homem/mulher lança mão de diferentes tipos de linguagem: a linguagem verbal, a linguagem não verbal, e a linguagem mista. É por isso que, comumente, ouvimos falar em diversas linguagens. [...] Essa riqueza de linguagens, que a capacidade intelectual humana permite criar, desenvolver, recriar e aprimorar, nos diferencia dos demais animais. Daí, podemos deduzir que, em sentido geral, a linguagem é a capacidade que homens e mulheres possuem de se comunicar através de diferentes códigos, signos, sinais, figuras, sons, cores, formas e expressões. Isto nos remete também ao entendimento de que linguagem e língua são coisas diferentes, embora ambas tenham algo em comum em sua construção, um código verbal. (PEREIRA, 2009, p. 93-94).

Nesse primeiro fragmento, verificamos um dos fenômenos que perpassam o posicionamento estilístico no ato responsivo, a propósito, muito comum nesta esfera sócio-comunicativa: a remissão do enunciador às próprias palavras a fim de promover o diálogo com os interlocutores, alunos da disciplina. Com base na perspectiva bakhtiniana, a investigação de tal fenômeno enunciativo deve observar as diversas vozes, nas respectivas apreciações estilístico-discursivas que decorrem no modo singular como é elaborado o material didático digital.

O excerto evidencia uma estratégia linguístico-enunciativa comumente utilizada pelo professor autor nesse tipo de enunciado para explicar aos estudantes o assunto em discussão no material didático digital (“ouvimos falar”, “nos diferencia”, “podemos dizer”, “nos remete”) e proporcionar um efeito de coenunciação, de aproximação com estes, levando-os a enunciar e a assumirem juntos os conteúdos formulados. Apesar de o professor não conseguir representar o gesto corporal ou a entonação da sua voz no texto escrito, este modo de expressão materializa o corpo docente por meio da palavra, preservando o enlace dialógico entre os sujeitos na EaD, a fim de reduzir os efeitos da distância transacional que separa os sujeitos no âmbito dessa modalidade educativa. Passemos ao fragmento seguinte.

Barthes, outro famoso linguista, diz que podemos identificar o significante e o significado também nos signos não linguísticos, isto é, não-verbais (Cf. Epstein, 1991). Então, o código das leis do trânsito rodoviário contém muitas placas indicativas. Cada placa é um signo visual. Exemplo: imagine uma placa composta por uma circunferência vermelha e, dentro dela, uma figura de dois carros pretos, emparelhados, com um traço vermelho, diagonal, sobre ambos. Essa placa colocada na margem direita da estrada (mesmo estando isolada das demais placas e sinais que constituem o código rodoviário no seu todo) transmite um significado para o motorista: proibido ultrapassagem nesse local. E o significante, qual é? A própria placa de trânsito (a placa é algo material, podemos vê-la, tocá-la e ela transmite um significado, como foi explicado). (PEREIRA, 2009, p. 96-97).

Constatamos que o professor faz referência no texto ao discurso de outrem, mencionando ideias de um autor para explicar a relação entre o significante e o significado do signo linguístico, seja verbal ou não verbal. O professor reporta ao

discurso de Barthes por perceber a conexão entre o tema da unidade e as ideias enunciadas por este autor, estabelecendo, assim, uma associação interdiscursiva. Além disso, a remissão do falante a outra fonte que também discorre sobre o conhecimento apresentado no referido material didático reforça a credibilidade da argumentação do professor autor perante seus destinatários.

Com base nessas observações, constatamos a natureza dialógica do posicionamento estilístico no ato responsivo docente, tendo em vista que o estilo individual do professor autor se reflete, justamente, na sua relação com a alteridade. Considerando a dimensão social da expressão enunciativa, é importante destacar que

A visão de mundo constrói as atitudes (sendo que tudo pode ser compreendido por dentro como atitude), dá unidade à orientação semântica progressiva da vida, unidade de responsabilidade, unidade de sobrepujança de si mesmo, de superação da vida por si mesma; o estilo dá unidade à orientação para fora, às suas fronteiras (elaboração e combinação das fronteiras). (BAKHTIN, 2010b, p. 189).

Seguindo a direção bakhtiniana, verificamos que o pensamento de Barthes, citado na produção textual docente, aflui para o objetivo de comunicação do professor autor, isto é, registrar seu posicionamento estilístico de reiterar a relação entre o significante e o significado do signo linguístico e isso é corroborado no uso do aposto “outro famoso linguista”, que reforça positivamente a explicação do professor por meio de um discurso de autoridade.

O posicionamento estilístico no ato responsivo é organizado, nesse caso, com o objetivo de se estabelecer um diálogo mais próximo com os estudantes da Educação a Distância, no intuito de superar os desafios impostos pela distância transacional para a interação verbal professor-aluno e construção da aprendizagem discente em tal esfera educativa. Se o texto fosse endereçado a outro público – por exemplo, a linguistas – talvez não houvesse necessidade da informação parentética (“outro linguista famoso”). Nesse sentido, a organização estilística do enunciado é determinada pela especificidade desse auditório social.

Ademais, outra estratégia enunciativa adotada pelo professor autor e muito comum nesse tipo de material é a exemplificação. Como o professor não está

presente no ato da leitura para expandir as explicações e diminuir o nível de abstração do conteúdo, o exemplo constitui um recurso muito eficaz para elucidar de forma prática o aspecto teórico abordado. Essa iniciativa contribui para a redução da distância transacional e, conseqüentemente, para um melhor aproveitamento da aprendizagem pelo aluno.

Por fim, e não menos importante, é a utilização do recurso da pergunta retórica. Nas aulas ministradas de forma presencial, também é comum o professor dirigir-se a seu auditório por meio de perguntas retóricas, ou seja, perguntas formuladas com o objetivo de “testar” o canal da comunicação, chamar a atenção do público, motivar a reflexão acerca de determinado conteúdo. No fim do fragmento em análise, o professor utiliza esse expediente (“E o significante, qual é?”) como forma de se aproximar mais de seu interlocutor que está distante espaço-temporalmente, encurtando, desse modo, essa distância. Passemos, agora, ao excerto subsequente.

Fazendo uma leitura oral expressiva do poema de Cecília Meireles (I), percebemos como a autora escolheu cuidadosamente cada palavra que compõe o poema para dar um efeito sonoro ao texto. [...] desde o título enchente até a última palavra, chama, a autora utilizou, propositadamente, [...] o mesmo fonema /ʃ/ representado ora pelo dígrafo ch, ora pela consoante x, para lembrar o barulho da chuva no telhado. [...] No texto H, há também um trabalho artístico com a linguagem na elaboração da mensagem. Observe, por exemplo, como o autor trabalha o efeito de gradação, o ritmo do texto [...], e faz uso de repetições e oposições que geram significados. Perceba que esses dois textos focalizam a mensagem em si, evidenciando a função poética da linguagem que pode estar presente tanto em verso (poema de Cecília) como em prosa (texto de Ruy Barbosa). (PEREIRA, 2009, p. 103).

O professor apresenta, nesse trecho da unidade, uma análise sobre a função da linguagem predominante nos textos de Cecília Meireles e de Ruy Barbosa, objeto de estudo dessa aula. Para tanto, ele recorre a uma estratégia discursiva muito frequente nesta esfera comunicativa: a associação do discurso de outros autores ao posicionamento estilístico no ato responsivo, a fim de evocar a palavra de outrem durante a exposição dos conteúdos abordados na disciplina. Nesse sentido, no excerto destacado, ao dizer que “a autora escolheu cuidadosamente

cada palavra que compõe o poema”, e que “a autora utilizou, propositadamente, o mesmo som”, o professor autor convoca o sujeito autor a participar da sua aula reforçando, com base nos textos utilizados como objeto de análise da função linguística, a argumentação enunciada por meio do posicionamento estilístico no ato responsivo docente.

Conforme observamos igualmente no excerto “esses dois textos focalizam a mensagem em si”, a explicação realizada pelo professor autor sobre a função poética da linguagem é confirmada pela via das relações dialógicas com os discursos outros que perpassam o material didático digital, no âmbito da disciplina supracitada. Esse processo ocorre não na consciência individual, mas no âmbito da esfera social, que escolhe somente os elementos da apreensão ativa da enunciação de outrem que são considerados pertinentes e que, conseqüentemente, devem estar presentes em determinada situação comunicativa (VOLÓCHINOV, 2018). Seguindo esse pensamento, é importante ressaltar, também, que a escolha de cada elemento lexical reflete um ato sócio-estilístico do professor autor, realizado em função da palavra e da avaliação valorativa do seu discurso pelos alunos da disciplina, seus interlocutores na interlocução socioverbal.

Um procedimento também muito recorrente na composição estilística dos enunciados desse tipo de material didático é a forma como o professor autor conduz o exercício de leitura de seus alunos. Chamamos a atenção, nesse sentido, para escolhas de construções linguísticas como “percebemos que...”, “Observe, por exemplo...”, “Perceba que...”, que expressam a forma como o professor vai conduzindo o olhar leitor de seus interlocutores, guiando o percurso de observação e análise dos textos em análise pelos alunos (de Cecília Meireles e de Ruy Barbosa). Essa estratégia também gera um efeito de aproximação do destinatário, reduzindo, assim, a distância transacional entre os sujeitos dessa interação. A propósito, essas construções são utilizadas nas aulas presenciais e são estruturas próximas da oralidade, o que indica, portanto, a tentativa clara do professor de tornar o material o mais didático e o mais acessível possível para seus alunos.

Em seguida, damos prosseguimento à análise sobre os aspectos que permeiam o posicionamento estilístico no ato responsivo docente, tendo como

objeto a unidade II da disciplina Português Instrumental, cujo tema é “Por que, para que e como ler?”. O professor autor começa o seu texto discorrendo sobre a concepção de leitura e discutindo sobre a importância e a diversidade da leitura. Passemos, agora, aos fragmentos dos enunciados docentes que constituem o material didático digital da disciplina mencionada.

Acreditamos, como defendem os linguistas, que leitura é uma prática social. Esta prática, como lembra Kleiman (2000, p. 10), “remete a outros textos e outras leituras”. Portanto, ler é entrar em contato com o autor. [...] É concordar com o que diz, discordar do que diz ou até do como diz. É também aprender com ele. Por isso, ler não é um ato isolado, é interativo. Veja o que o renomado pesquisador internacional em questões de leitura, Richard Bamberger (2002, p.10), diz a esse respeito: [...] “A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem. Sabemos que a leitura é imprescindível para o nosso desenvolvimento intelectual e perceptivo. Além disso, é também uma extraordinária fonte de informação e lazer”. (PEREIRA, 2009, p. 108).

O professor autor discute, no excerto destacado, o entendimento da leitura como prática social, “como defendem os linguistas”. Nesse trecho, ele recorre ao discurso de outrem para construir o posicionamento estilístico no ato responsivo docente acerca do tema em pauta no material didático digital da disciplina supracitada. As palavras de Kleiman, referidas na produção textual docente, corroboram a explicação sobre a concepção da leitura como atividade que “remete a outros textos e a outras leituras”. À vista disso, constatamos que o professor autor elabora o seu posicionamento estilístico no ato responsivo ao passo em que seleciona, dialogicamente, as vozes que constituem o seu discurso, no intuito de fundamentar sua explicação com discurso de autoridade de referência na área, uma vez que a pesquisadora Ângela Kleiman, professora da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, é uma referência, dentre outros temas, nos estudos sobre leitura em perspectiva sociocognitiva.

Nesse sentido, constatamos que é na apreensão das vozes e de seus respectivos lugares/esferas sociais e discursivas (a acadêmica, no caso) que o professor autor define o modo singular como desenvolve sua argumentação sobre

o conteúdo em pauta, e isso é reforçado mais adiante quando ele afirma: “Veja o que o renomado pesquisador internacional em questões de leitura, Richard Bamberger (2002, p.10), diz a esse respeito”. Ele mantém o diálogo com o discurso científico, na voz do pesquisador Richard Bamberger, e traz a citação emoldurada por uma afirmação que destaca a relevância desse sujeito como “renomado pesquisador internacional”, mediante o uso do verbo ver (“Veja”), como forma de se aproximar mais de seu interlocutor – o aluno da EaD – e também de conduzir o raciocínio deste acerca da importância do tema em estudo.

Novamente, insistimos no fato de que se fosse outro interlocutor (mais especializado, como um linguista, por exemplo), e também outro gênero (da esfera acadêmica, como por exemplo, um artigo científico), a escolha estilística poderia ter sido outra (o autor do enunciado poderia, objetivamente, no estilo acadêmico, dizer “Segundo Bamberger (2002, p. 10)”. Assim, confirmamos mais uma vez que o posicionamento estilístico como ato responsivo de escolha constitui uma estratégia enunciativa relevante para o encurtamento da distância transacional nesse material didático. Vejamos outro excerto.

Fiorin e Savioli (1997: 35-37) destacam três níveis de leitura. No quadro seguinte, expomos esses níveis e explicamos, seguindo as ideias dos autores, como esses níveis ocorrem na leitura de um texto. [...] Como mostra o quadro, para fazer a leitura completa de um texto, o leitor, inicialmente, segue as pistas que os significados explícitos (elementos concretos), aparentemente dispersos na superfície do texto oferecem, e adentra cada vez mais a estrutura deste até chegar aos significados mais abstratos. (PEREIRA, 2009, p. 113).

No posicionamento estilístico responsivo do fragmento acima, o professor autor dialoga com as vozes de Fiorin e Savioli, mas o faz de um modo particularmente específico, considerando os aspectos que estamos mobilizando na análise, quais sejam, a organização estilístico-composicional do enunciado (estratégias de disposição do enunciado), os interlocutores envolvidos (professor e alunos), a situação de enunciação (produção de material didático digital para alunos de EaD). No fragmento, o professor não apenas se reporta ao discurso acadêmico para embasar o conteúdo com o qual está trabalhando, mas, principalmente, revela uma preocupação de ordem metodológica quanto ao

compartilhamento/construção desse conhecimento junto aos alunos. Ele evidencia a utilização da paráfrase do conteúdo postulado pelos autores (“expomos esses níveis e explicamos, seguindo as ideias dos autores...”) – o que, por si só, já é uma estratégia enunciativa que visa à redução da distância transacional – mas, principalmente, adota todo um cuidado para fazê-lo mediante a apresentação em um quadro, facilitando a compreensão de um conteúdo supostamente elaborado de forma mais acadêmica, mais abstrata, tornando o processo de aprendizagem mais suave, dadas as limitações impostas pela distância espaço-temporal.

Ademais, a avaliação valorativa da forma como o professor autor concebe o material didático digital demonstra uma avaliação valorativa de vários aspectos inerentes ao processo de construção do conhecimento, desde a apreensão das vozes que constituem a argumentação – e a forma como elas são dispostas no enunciado – até os recursos metodológicos de que o professor lança mão para facilitação da aprendizagem. Essa iniciativa decorre, evidentemente, do modo como o professor reflete e refrata seu auditório e das condições em que esse segmento (alunos de EaD) desenvolve suas atividades pedagógicas. Seguindo este pensamento, no trecho destacado, constatamos uma estratégia específica sobre como o discurso de outrem é incorporado ao posicionamento estilístico no ato responsivo do professor autor, a fim de sustentar a argumentação docente sobre o conceito abordado na referida unidade, que remete aos níveis de leitura.

Você percebeu que a leitura em profundidade exige muita dedicação e atenção do leitor? [...] É necessário ler com atenção, anotar, fazer esquemas, comparações, associações, reler mais de uma vez alguns trechos, e até todo o texto. [...] Podemos, então, associar a leitura em profundidade a uma estante cheia de livros e outros objetos. Concorda? [...] Se alguém deseja conhecer tudo que a estante contém, é necessário observar não só o que está exposto nas prateleiras, bem às vistas, mas também abrir as gavetas do móvel e verificar o que está dentro delas. [...] Assim também é a leitura. Se você deseja fazer uma leitura bem feita de um texto, extrair dele o máximo de significados que contém, é imprescindível abrir suas gavetas, ou seja, ir atrás do fio condutor (as pistas de que falamos em outros parágrafos) para chegar aos significados que ele conduz. (PEREIRA, 2009, p. 113).

Nesse fragmento, em que o professor autor está discutindo o nível mais profundo da prática de leitura, constatamos o modo como o docente organiza o posicionamento estilístico no ato responsivo. No excerto, o professor autor apresenta indagações com efeito argumentativo (“Você percebeu que a leitura em profundidade exige muita dedicação e atenção do leitor?”), pautando-se na opinião dos outros autores citados na sua produção textual. Isso reflete o uso de uma estratégia enunciativo-discursiva pelo professor autor: apesar de não conseguir representar a entonação da sua voz ou um gesto corporal por meio da palavra escrita, ele lança o questionamento com o objetivo de estabelecer um contato mais próximo com os seus interlocutores, estudantes da disciplina.

Consideramos que essa estratégia interativa é importante para o enlace dialógico entre os indivíduos no âmbito da EaD, tendo em vista que os sujeitos se encontram separados pela distância transacional, o que traz ao professor autor um desafio ainda maior para orientar a aprendizagem autônoma discente por meio do material didático digital, na referida modalidade de ensino. A perspectiva bakhtiniana respalda nossa compreensão de que os alunos, interlocutores para os quais o professor autor enuncia, “Não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa pessoa.” (BAKHTIN, 2010b, p. 301).

Nesse sentido, ao enunciar que “Podemos, então, associar a leitura em profundidade a uma estante cheia de livros e outros objetos” e, logo em seguida, perguntar se o corpo discente “Concorda?” com as ideias expressas pelo professor autor, verificamos que o posicionamento estilístico no ato responsivo docente induz os estudantes a responder positivamente, concordando com a explicação proferida pelo sujeito autor, reforçada pelas relações dialógicas e valorativas com os discursos outros que perpassam sua enunciação. Dessa forma, também promove um acolhimento ao estudante, trazendo-o para a interação de forma mais real e ativa, superando o tom emotivo-volitivo mais formal e frio que muitas vezes caracteriza a escrita puramente acadêmica.

Além disso, o professor autor se vale novamente da estratégia da exemplificação/ilustração com finalidade pedagógica de tornar o conhecimento mais acessível ao aluno. Dessa feita, utiliza a metáfora da leitura como uma estante de livros – recorrendo, portanto, a uma imagem que já é própria do universo em que o seu interlocutor está imerso, que é o da esfera escolar – para mostrar a necessidade de aprofundamento do ato de leitura. Esse procedimento constitui um recurso produtivo para manter a interação num nível de compreensão razoável bem como para reduzir essa distância cognitiva e afetiva entre os partícipes do processo pedagógico. Conseqüentemente, esse efeito é obtido mediante um trabalho de organização estilística do enunciado e também da compreensão responsiva ativa do docente, que antecipa no próprio arranjo textual do enunciado a concepção que tem do modo de ensino (EaD) e do perfil de seu interlocutor (o aluno).

Nesta última etapa de análise, utilizaremos excertos que compõem a unidade III, que apresenta a temática “O texto verbal e suas propriedades”. O sujeito autor discute, nesta unidade, a noção de texto como evento comunicativo, e os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos que perpassam os atos responsivos durante a interlocução verbal. Nos fragmentos abaixo, após orientar que os alunos reflitam sobre a referida percepção de texto, o professor autor chama a atenção para o fato de que toda produção textual resulta de uma intenção comunicativa por parte do autor, conforme observamos a seguir.

Seguindo o pressuposto que vem sendo argumentado, o texto é um fazer social, um evento que comunica algo e que se concretiza na interação entre as pessoas. Aqui, as palavras de Marcuschi (2008, p.23) merecem ser citadas: “não existe um uso significativo da língua fora das relações pessoais e sociais situadas”. O texto é, portanto, uma ação de linguagem partilhada, e por isso envolve sempre dois ou vários interlocutores, mesmo que, às vezes, isto ocorra de forma indireta, ou seja, sem os interlocutores estarem face a face naquele momento. Podemos citar, como exemplo, o ato da leitura. [...] Recordar-se que já falamos sobre esse procedimento interativo na leitura em uma outra aula? Reveja a Aula II.I da Unidade II desta disciplina e confira. (PEREIRA, 2009, p. 128)

No início desse trecho, ao argumentar que “o texto é um fazer social, um evento que comunica algo e que se concretiza na interação entre as pessoas”, o

professor autor anuncia a voz de outros autores de forma indireta, a fim de expressar o seu entendimento sobre o que é texto. Logo em seguida, constatamos que o professor autor remete às palavras de Marcuschi para ressaltar que a língua está inserida nas inter-relações que ocorrem entre sujeitos socialmente organizados, apresentando uma informação que é utilizada como alicerce para a enunciação do posicionamento estilístico no ato responsivo docente, acerca do tema em pauta. As palavras do autor citado servem como referência para o posicionamento estilístico no ato responsivo docente, atribuindo-lhe um índice mais elevado de confiabilidade no processo de interação verbal com os seus destinatários, alunos da disciplina supracitada.

O argumento de autoridade evocado pelo professor, ao efetuar a remissão ao discurso literal de outrem, decorre do ato responsivo do autor que atende à necessidade de fundamentar seu material e, assim, manter-se na ordem do discurso² acadêmico, como também à expectativa de seu aluno acerca do que ele concebe como material didático para ensino a distância.

Ainda sobre o fragmento em questão, outra estratégia utilizada para minimizar a distância transacional entre os agentes do processo educativo é quando o professor autor questiona o corpo discente “Recorda-se que já falamos sobre esse procedimento interativo na leitura em uma outra aula?” e pede que “Reveja a Aula II.I da Unidade II desta disciplina e confira”. Constatamos, assim, que o posicionamento estilístico se concretiza na preocupação do professor de remeter o aluno a conteúdo já ministrado e com o qual este mantém alguma relação. Trata-se de uma preocupação pedagógica com a articulação entre os temas trabalhados, do mesmo modo como, no sistema presencial, o professor normalmente retoma e relaciona os conteúdos já abordados com os novos.

É dessa forma que se constitui um novo elo na cadeia inacabada desta comunicação social, ainda que o enunciador não saiba, ao certo, quem são as

² Pensamos, aqui, no conceito foucaultiano de ordem do discurso, cuja ideia central reside no fato de que em toda sociedade existem formas de controle e seleção da produção de discurso. Dessa forma, como ele próprio afirma, não se pode dizer tudo em todo lugar e em qualquer circunstância. Ao contrário do que possa parecer, nossos discursos circulam dentro de uma estrutura que regula a ordem de seu aparecimento.

pessoas que ele orienta a recordar o conteúdo mencionado, e que estes indivíduos se encontrem separados no tempo e no espaço. Passemos ao fragmento seguinte.

Veja bem, com relação a esta questão da completude do texto, é muito importante lembrar que todo texto tem um tema, ou se preferir, uma ideia mãe, ideia principal (sobre quem ou sobre o que se faz uma declaração) e o que se diz sobre esse tema (informações novas). [...] acreditamos ser o momento ideal para voltarmos àquele questionamento feito no início desta aula: O que nos leva a afirmar que um certo conjunto de palavras ou de frases é um texto e outros não são? A resposta para esta pergunta encontramos nos estudos de Beaugrande & Dressler (1981) em que formulam os critérios de textualização. São esses critérios que conferem ao texto uma natureza de texto. (PEREIRA, 2009, p. 131)

O professor autor inicia o fragmento destacado, discorrendo sobre a questão da completude do texto. No excerto “Veja bem, ... é muito importante lembrar que todo texto tem um tema, ... e o que se diz sobre esse tema”, o modo como sujeito autor enuncia suas próprias palavras confere uma tonalidade dialógica específica ao posicionamento estilístico no ato responsivo docente. No referido trecho, a forma como o professor autor se dirige aos seus destinatários comprova que ele utiliza uma estratégia discursiva específica para dialogar sobre o conteúdo da disciplina, promovendo a sensação de estar na sala de aula tradicional, presencial. Tal estratégia é muito recorrente no material didático digital da disciplina, uma vez que as características desta esfera comunicativa exigem um estilo particular de expressão enunciativa, a fim de reduzir os efeitos da distância transacional que separa os indivíduos nesta instância de interação.

Com isso, vale ressaltar que se o professor autor desprezar as peculiaridades da comunicação no âmbito da EaD, poderá reduzir o enlace dialógico com os estudantes da disciplina, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem a distância. Nesse sentido, verificamos que os enunciados publicados no referido material didático digital retratam o estilo individual do sujeito autor, associado ao próprio caráter dialógico da linguagem. Em face disso, seguindo o ponto de vista bakhtiniano, ressaltamos que é preciso

Compreender não o dispositivo técnico mas a lógica imanente da criação, e antes de tudo precisamos compreender a estrutura dos valores

e do sentido em que a criação transcorre e toma consciência de si mesma por via axiológica, compreender o contexto em que se assimila o ato criador. (BAKHTIN, 2010b, p. 179).

Sendo assim, ratificamos que a consciência criadora do professor autor não coincide com a consciência linguístico-abstrata porque, ao enunciar, o professor autor descortina um mundo axiológico, horizonte sócio-ideológico em que se inscreve o seu posicionamento estilístico no ato responsivo, conforme demonstramos no excerto supracitado. Com base nisso, ainda no fragmento em pauta, ao perguntar “O que nos leva a afirmar que um certo conjunto de palavras ou de frases é um texto e outros não são?”, verificamos que o professor autor abre espaço, novamente, para o dialogismo com os discursos outros que perpassam sua enunciação.

Essa ligação da voz do professor autor com os dizeres dos autores citados no material didático digital ainda é evidenciada quando o docente traz a voz dos autores Beaugrande & Dressler emoldurada por um pergunta retórica (“O que nos leva a afirmar que um certo conjunto de palavras ou de frases é um texto e outros não são?”), ou seja, o professor, refratando as condições de produção do material didático digital para ser usado em ensino a distância, prepara o seu leitor (aluno) para a entrada de outrem, mas causando certa expectativa, o que só contribui para amenizar o tom mais acadêmico do texto e torná-lo mais aconchegante quanto à recepção (sempre ativa e valorativa por parte do interlocutor).

Diante do exposto, verificamos que o professor autor remete às fontes dos enunciados de outros autores para constituir seus argumentos no material didático digital da disciplina supracitada, aos quais ele se refere, constantemente, por meio do seu posicionamento estilístico no ato responsivo, a fim de consolidar os meios de que se vale, do ponto de vista enunciativo e discursivo, para interagir mais intensa e concretamente com seu interlocutor.

Essa estratégia enunciativo-discursiva, que se apresenta nos enunciados do professor autor sob a forma de dialogismo entre a sua voz e a voz de outros autores, delimita o ponto de vista sob o qual os alunos devem compreender os conteúdos

da disciplina, contribuindo para a construção da aprendizagem autônoma discente nesta esfera de interlocução.

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o posicionamento estilístico do professor autor por meio do material didático digital da Educação a Distância, por onde se orienta o desenvolvimento da aprendizagem autônoma discente nesta modalidade de ensino. Com base na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, analisamos o objeto de estudo, ora constituído por enunciados produzidos pelo professor autor que compõem as três (3) unidades do material didático digital da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual. Nesse contexto, investigamos os indícios de natureza linguística e discursiva que perpassam a enunciação docente, tendo em vista o posicionamento estilístico individual no ato responsivo do professor autor, no diálogo com outros discursos e sujeitos.

Na análise realizada no presente estudo, destacamos que a produção do referido material didático digital precisa ser criteriosa em relação à linguagem de seu texto escrito, de modo que possibilite uma sensação de maior proximidade com o professor autor, considerando que a palavra representa a materialização do corpo docente.

Nos excertos investigados, constatamos que o posicionamento estilístico no ato responsivo docente é elaborado no processo de interação verbal com outros discursos e sujeitos, em que a própria seleção dos elementos lexicais reflete um ato sócio-estilístico do professor autor, cuja expressão é configurada pelo caráter dialógico das interlocuções mediadas pela linguagem.

Os resultados evidenciaram que o professor autor realiza uma série de procedimentos e estratégias discursivas na elaboração do material didático, considerando, para isso, o seu auditório, no intuito de alcançar os objetivos comunicativos e educacionais da disciplina. Assim, as escolhas linguísticas e,

consequentemente, estilísticas refletem as estratégias diversas enunciativas para atenuar os efeitos da distância espaço-temporal entre os sujeitos, o que se reflete nas dimensões cognitiva e afetiva do sujeito aprendente.

Portanto, nos fragmentos destacados, ao analisarmos o posicionamento estilístico no ato responsivo docente, comprovou-se que as diversas vozes e apreciações estilístico-discursivas influenciam o modo singular como o professor autor elabora o texto do material didático digital da disciplina supracitada. Constatamos que o professor autor remete ao discurso de outrem com a intenção de reforçar a credibilidade da argumentação docente perante seus destinatários. Ratificamos, com isso, a natureza dialógica do posicionamento estilístico no ato responsivo docente, considerando que a individualidade do professor autor se constitui na sua relação com a alteridade.

Ainda sobre a análise do objeto de estudo, concluímos que o professor autor organiza seu posicionamento estilístico no ato responsivo em busca de um diálogo mais próximo com os seus interlocutores, alunos da Educação a Distância, a fim de superar os desafios impostos pelas particularidades desta esfera educativa para a interação verbal professor-aluno e construção da aprendizagem discente. Ainda, considerando o intercâmbio socioverbal como uma prática fundamental para o desenvolvimento do sujeito, verificou-se que o professor autor adotou estratégias enunciativo-discursivas na sua produção textual para superar os desafios impostos pela separação dos indivíduos no tempo e no espaço, no âmbito da referida esfera educacional.

Percebemos que o uso de uma linguagem que promova o diálogo entre discursos e sujeitos contribui, de forma substancial, para uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o indivíduo não se constitui isoladamente, mas na interlocução com o discurso de outrem, isto é, interagindo com os discursos outros que perpassam seus posicionamentos estilístico-enunciativos. Constatamos, desse modo, que o uso de estratégias interativas docentes no material didático digital da Educação a Distância – sob as diversas formas mediante as quais apareceram nos dados – favorece a autonomia dos alunos na relação com outras consciências, pensamentos e dizeres, uma vez que a própria

individualidade do sujeito é constituída no fenômeno dialógico da interação verbal, mediado pela linguagem. O que nos leva a estas considerações conclusivas é a evidência apresentada nos dados da pesquisa, os quais apontam para o que nos referimos desde o início desta investigação: a importância de promover a interação verbal professor-aluno no material didático digital da Educação a Distância, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a, 140 p.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, 475 p.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FRANCELINO, P. F. *A autoria no gênero discursivo aula*: uma abordagem enunciativa. Recife, PE. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2007, 230 p.
- MOORE, M. G. A teoria da distância transacional. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 10/03/2021.
- PEREIRA, M. E. Português Instrumental. In: PEREIRA, M. L. (org.) *Ciências Naturais*. João Pessoa: Editora UFPB, 2009, p. 79-136.
- SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 11-36.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.

A pureza e a riqueza da língua na antologia do Manual de Língua Portuguesa (1945-1951)

Cristian Henrique Imbruniz
Thabata Dias Haynal

1 Introdução

Nos estudos sobre livros didáticos, é consenso que os títulos e os autores estão fadados ao esquecimento, pois, no senso comum, esse tipo de produção é considerado uma “obra menor”. No caso de livros considerados “antigos”, a situação é ainda pior, uma vez que, conforme argumentam Batista, Galvão e Klinke (2002, p. 30), percebidos como efêmeros, livros didáticos de tempos passados não são considerados “dignos de guarda”. No presente trabalho¹, dedicamo-nos, justamente, a um desses livros obscurecidos pelo tempo. Trata-se do *Manual de língua portuguesa para a segunda série dos cursos clássico e científico*, de Artur de Almeida Torres, em sua primeira edição, publicado entre 1945 e 1951, pela Companhia Editora Nacional. Em nossas pesquisas documentais, encontramos exemplares do livro em questão apenas em prateleiras esparsas de sebos espalhados pelo Brasil, no site Estante virtual, pelos quais são cobrados valores elevados; e em dois acervos históricos locais, a Biblioteca do Livro Didático, localizada na Universidade de São Paulo, e o acervo da Nacional, localizado na Universidade Federal de São Paulo.

¹ Esta pesquisa recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2020/03933-1, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo nº 88887.583956/2020-00.

Filólogo e professor de português, Torres talvez seja mais conhecido por suas obras de referência do que por seus livros didáticos, embora, ao menos os destinados ao Ginásio (atual Ensino Fundamental Anos Finais), tenham sido um grande sucesso de vendas. De sua obra de referência, destacamos a *Moderna gramática expositiva da língua portuguesa*, publicada entre 1959 e 1981, em 25 edições. Apesar de não ter novas reedições e reimpressões há pelo menos 40 anos, a gramática de Torres é encontrada sem dificuldade em sebos e lojas virtuais. Segundo Silva (2015, p. 211), por ter sido uma das primeiras gramáticas publicadas após o estabelecimento da Norma Gramatical Brasileira, de cuja elaboração o próprio Torres participou na qualidade de membro da Academia Brasileira de Filologia, a *Moderna gramática* foi tomada como modelo para a revisão e para a elaboração de novas gramáticas. Considerando que sua produção de referência foi objeto de longos estudos, como o de Silva (2015), parece-nos justificável que sua produção didática, menos conhecida e estudada, também seja posta em exame.

Neste capítulo, temos, portanto, o objetivo de detectar e analisar *concepções de linguagem* na seção intitulada antologia, do *Manual de língua portuguesa*, de Torres. Especificamente, analisaremos quatro excertos que fazem referência direta ou indireta a problemas de língua, escritos por figuras de destaque no campo intelectual brasileiro e português – a saber, Machado de Assis, Olavo Bilac, Júlio Dantas e Xavier Marques. Para tanto, embasamo-nos nas contribuições teóricas de Bakhtin, como as noções de *heterodiscurso* e *gêneros do discurso* e, também, nas de autores brasileiros que, a partir desse viés teórico, se ocuparam de livros didáticos de português, como Marcuschi (2003) e Bunzen (2005). A partir de Bakhtin (2016 [1952-53]), assumimos que, reunindo palavras de autoridade, as antologias escolares são sempre expressivas. Essa expressividade se mostraria, por exemplo, em sua constituição *heterodiscursiva*, por meio de *gêneros intercalados* (BAKHTIN, 2017 [1930-6]). Dada essa configuração, tomamos o livro didático de português como um *gênero do discurso*, conforme defende Bunzen (2005) em oposição a Marcuschi (2003). Desse modo, na sua composição, as intervenções autorais, mesmo que mínimas, permitiriam recuperar *posicionamentos axiológicos* quanto a concepções de linguagem presentes no livro, seja refletindo, seja refratando a posição do autor.

Na busca por concepções de linguagem, orientamo-nos por dois fatos linguísticos extraídos da análise dos excertos da antologia: o purismo e a riqueza da língua, com ênfase no purismo. Nesse sentido, alinhamo-nos a Leite (1999, p. 17) quando essa autora, ao analisar a metalinguagem purista dos séculos XIX e XX por meio de textos literários e jornalísticos, constata que “o purismo é um fato persistente na língua”, cujas formas de expressão se ajustam a condições sociais e históricas, podendo ser ortodoxas (a negação sentenciosa dos “estrangeirismos”) ou heterodoxas (as restrições e concessões em relação à norma realizadas por *ombudsmen* de jornais). Desse modo, tomar o purismo como uma categoria de análise de concepções de linguagem numa antologia escolar de 1945 permitiria circunscrever não só a manifestação desse fato linguístico no ensino de português do período, mas também a manifestação das próprias concepções de linguagem. Como reconhece Leite (1999, p. 158), durante o século XX, a reação dos modernistas de 1922 à norma lusitana, na época considerada purista por esses autores, não entrou de imediato nas aulas de língua materna. Responsável pela manutenção de certos saberes sobre a língua, o livro de português se mostra, pois, como um documento promissor para capturar contradições entre as concepções de linguagem da sociedade e aquela reiterada ou negada nas aulas de português. Ao detectar e analisar essas concepções no *Manual*, esperamos oferecer subsídios para que outros pesquisadores possam se confrontar com permanências e/ou mudanças no ensino contemporâneo.

Começamos com três questionamentos sobre a noção de concepção de linguagem: um sobre o que são concepções de linguagem, outro sobre por que elas seriam relevantes para os estudos linguísticos e, finalmente, por que, no Brasil, elas seriam relevantes para os estudos sobre o ensino de língua materna. Passamos, então, a considerações teóricas sobre o trabalho com livros didáticos de português numa perspectiva bakhtiniana, para em seguida apresentarmos o *Manual de língua portuguesa*, de Torres, e algumas considerações de ordem metodológica. Por fim, propomos uma análise das concepções de linguagem presentes na sua antologia por meio das categorias de pureza e riqueza da língua.

2 A noção de concepção de linguagem

Em uma rápida busca no Google Acadêmico, com o termo “concepção de linguagem”, pudemos detectar algumas das tendências dos trabalhos nos quais essa expressão aparece, destacadamente, a respeito de sua disseminação ao longo dos anos. Entre 1960 e 1979, encontramos somente três trabalhos nos quais a expressão “concepção de linguagem” aparece, seja no título, seja no corpo do texto. Entre 1980 e 1999, encontramos 405 trabalhos. Já entre 2000 e 2020, há um aumento exponencial, totalizando 14.400 trabalhos. Podemos dizer, portanto, que, no Brasil, nos últimos 60 anos, a busca e a crítica por concepções de linguagem tiveram um crescimento significativo², contemplando trabalhos de Linguística, de Linguística aplicada, de Literatura, de Psicologia, de Educação, dentre outros. Segundo pensamos, no caso específico dos estudos linguísticos, a noção de concepção de linguagem está na base do que constitui o próprio campo científico.

No *Curso de linguística geral*, uma das contribuições de Saussure para a Linguística moderna foi, justamente, a constituição do seu objeto: a língua [*la langue*]. A partir dessa constatação, é importante lembrar uma das afirmações mais conhecidas do linguista genebrino: “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 39). Com essa afirmação, o autor mostra que, ao contrário de outras ciências, nas quais o objeto é dado de antemão, no caso da Linguística, seria o

2 Ressaltamos que não temos a pretensão de produzir dados estatísticos rigorosos. O recurso ao motor de busca do Google Acadêmico tem por intuito somente chamar a atenção para um crescimento expressivo no número de trabalhos, publicados em português, nos quais há o termo “concepção de linguagem”, seja no título, seja no corpo do texto. Nesse sentido, reconhecemos limitações nos dados apresentados. Em primeiro lugar, a diferença de número pode corresponder ao fato de que trabalhos mais antigos nem sempre estão indexados na plataforma do Google e, mesmo trabalhos mais recentes, podem não estar indexados, em função da incapacidade dos algoritmos da plataforma de reconhecerem metadados de certos periódicos ou, mesmo, de preenchimentos manuais de autores, em diferentes plataformas digitais. Em segundo lugar, deve-se considerar que, nos últimos 20 anos, houve uma expansão significativa dos programas de pós-graduação brasileiros, o que, proporcionalmente, leva a uma produção maior de trabalhos. Em terceiro lugar, reconhecemos que dados cientométricos são limitados, pois dependem de uma série de fatores externos que influenciam na “circulação” de um trabalho, bem como em sua indexação em plataformas digitais, variáveis de área do conhecimento para área do conhecimento. Ressaltamos, porém, que, sozinhas ou em conjunto, nenhuma dessas limitações é capaz de explicar o aumento de mais de 14.000 trabalhos nos últimos 20 anos. Disponível em <https://bit.ly/399jpkS>. Acesso em 23 nov. 2020.

ponto de vista que o constitui. Para retomar um exemplo oferecido pelo próprio Saussure, deve-se lembrar que, ante a pronúncia de uma palavra, um linguista pode estudá-la como um som, como uma expressão ou como o elemento de uma comparação. O que pretendemos extrair da contribuição saussuriana é que, nos estudos da linguagem, a constituição do objeto é dependente de uma concepção de linguagem e, portanto, podemos dizer que o que caracteriza e diferencia o linguista de outros interessados no estudo das línguas é a necessidade teórica e metodológica de estabelecer uma concepção de linguagem para poder acessar o seu objeto. Não se trata de atribuir, exclusivamente, essa prerrogativa ao linguista. Tome-se o exemplo do gramático prescritivista, que, embora tenha uma concepção de linguagem, mesmo que inconscientemente, não faz dela a condição para a realização do seu ofício, que estaria mais próximo da “preservação” da língua ou da “prescrição” de regras sobre a língua. Não é de espantar, portanto, que, em todas as tendências ditas modernas da Linguística, seja possível encontrar concepções de linguagem ferrenhamente defendidas e, não raro, controversas.

No Brasil, quando a Linguística passou a se ocupar de problemas educacionais, em meados da década de 1980, a noção de concepção de linguagem assumiu uma importância complementar àquela que acabamos de expor, pois, estando na base da constituição do objeto dos estudos da linguagem, ela serviu como articulador teórico-metodológico entre a Linguística e o ensino de língua materna. A esse respeito, muitos trabalhos poderiam ser citados, mas talvez o mais exemplar dentre eles seja *Concepções de linguagem e ensino de português*, de Geraldí (1984), publicado como parte de *O texto na sala de aula*, livro cujo objetivo era produzir uma crítica ao ensino de língua portuguesa na educação básica, dirigindo-se sempre ao professor. Nesse trabalho, Geraldí argumenta que a resposta a perguntas fundamentais sobre o ensino de língua portuguesa, como o “para que os professores ensinam” e o “para que os jovens aprendem”, dependem de uma articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e uma outra de educação. Como era de se esperar, ele se detém nas concepções de linguagem. Para tanto, Geraldí (1984, p. 45) apresenta três concepções de linguagem então correntes: (i) a linguagem como expressão do pensamento, ligada à gramática tradicional; (ii) a linguagem como instrumento de comunicação, ligada a certas

apropriações do estruturalismo; e (iii) a linguagem como forma de interação, baseada nos então recém-chegados estudos discursivos, no caso desse autor, especialmente, em Bakhtin. Dentre essas, ele assume a última, que, segundo ele, privilegiaria o estudo concreto da língua, sem reduzi-la a uma metalinguagem por vezes necessária, mas quase nunca suficiente para o ensino de língua materna.

Nos anos de 1980, os trabalhos de linguistas preocupados com o ensino de português, dentre os quais destacamos o de Geraldi (1984), parecem ter sido os responsáveis pela difusão hoje generalizada da noção de “concepção de linguagem”, especialmente, no campo de ensino de língua materna. Não porque simplesmente empregaram o termo, mas porque, segundo pensamos, fizeram de um elemento constitutivo das ciências da linguagem um operador teórico-metodológico para analisar criticamente e intervir, ao lado dos professores, no ensino de português.

Nesse sentido, nossa busca pelas concepções de linguagem presentes no *Manual de língua portuguesa* por meio de fatos linguísticos como o purismo e a riqueza, não é uma tentativa anacrônica de apontar as limitações de um livro didático “antigo”. Ao contrário, ao detectar e analisar as suas concepções de linguagem, pretendemos, especificamente, delimitar aspectos históricos, sociais e ideológicos do livro em questão através desse operador teórico-metodológico. Desse modo, assumimos que, nos variados *campos de atividade humana*, todos os sujeitos operam, conscientemente ou inconscientemente, sob uma ou mais concepções de linguagem, uma vez que, segundo Bakhtin (2016 [1952-53]), a linguagem é o principal modo de participar dos diferentes campos da vida social.

3 O livro didático como gênero do discurso: o caso específico das antologias

Em trabalho hoje bastante conhecido, Bunzen (2005) assume que o livro didático de português é um enunciado de um *gênero do discurso*, pois, de acordo com ele, esse seria um modo de, ao estudar esse material, levar em conta seus

aspectos sócio-histórico, discursivo e subjetivo. Nesse ponto, antes de avançar com a exposição dos argumentos de Bunzen, é conveniente recuperar a definição de *gênero do discurso* proposta por Bakhtin (2016 [1952-53]). Segundo o autor, os *campos de atividade humana* estão ligados ao uso da linguagem. Em cada um desses campos, o uso da linguagem é realizado por meio de enunciados concretos, únicos e irrepetíveis, sejam orais, sejam escritos. Ainda de acordo com Bakhtin, os enunciados concretos proferidos nos campos de atividade refletem as suas condições específicas e suas finalidades, tanto no conteúdo temático quanto no estilo e na construção composicional, elementos que estão, indissoluvelmente, ligados no *conjunto* do enunciado. Feitas todas essas constatações, Bakhtin (2016 [1952-53], p. 12) afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Voltemos aos argumentos de Bunzen (2005). Para esse autor, sendo o livro didático de português um modo de interação verbal, que se realiza em *campos de atividade humana* específicos, como os das relações entre as editoras e as escolas, ele “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma de suas esferas de origem e circulação” (BUNZEN, 2005, p. 27), sendo, portanto, um *gênero do discurso*.

Deve-se destacar que a assunção do livro didático de português como um *gênero do discurso* não é óbvia e, muito menos, pacífica. Ao assumir essa posição, Bunzen se opõe a um conjunto de trabalhos que assumem o livro didático de português como um *suporte de textos*, destacadamente, o de Marcuschi (2003). Para este último autor, Bakhtin jamais consideraria um livro didático como um gênero do discurso secundário, mas como um conjunto de gêneros. Segundo Bakhtin (2016 [1979], p. 15), os gêneros primários seriam aqueles gestados nos usos cotidianos e menos complexos, geralmente orais. Já os gêneros secundários seriam aqueles gestados nos usos de convívio social mais complexo, desenvolvido e organizado, geralmente escritos. Ainda de acordo com Bakhtin, em seu processo de formação, os gêneros secundários incorporariam e reelaborariam os gêneros primários. É justamente nisso que Marcuschi (2003) insiste: os livros didáticos seriam capazes de incorporar, mas não de reelaborar os gêneros. Isso porque, nesses livros, quando são incorporados outros gêneros, estes podem sofrer uma

reversibilidade de função, sem que haja uma *reversibilidade de forma*. Em outras palavras, no livro didático, uma notícia passa a ter uma função didática, mas não deixa de ter forma de notícia, o que faria do livro didático somente um suporte desse texto.

No entanto, para Bunzen (2005), opondo-se a Marcuschi (2003), a noção de suporte parece ser insuficiente para dar conta das relações dialógicas existentes entre os diferentes *gêneros intercalados* que compõem um livro didático de português. No caso do suporte, enfatiza-se muito mais o “objeto portador do texto” do que a construção de uma rede dialógica de sentidos, o que está na base da constituição do conceito de gênero para Bakhtin e o Círculo. Em função disso, Bunzen (2005, p. 32) afirma que “o que está, muitas vezes, em conflito não é só a relação *gênero/suporte*, mas diferentes concepções de gênero”. Para o autor, de um lado, haveria uma concepção que enfatiza o texto, em que gênero e texto chegam a se confundir. De outro, haveria uma concepção que enfatiza as relações dialógicas, em que os gêneros remetem sempre aos *campos de atividade humana* como formas relativamente estáveis de enunciados concretos, esta última defendida por ele.

Neste trabalho, alinhamo-nos a Bunzen (2005, p. 51), quando esse autor afirma que o livro didático de português

[...] é um enunciado em um gênero do discurso produzido por diversos agentes (autores, editores, paginadores, etc.) numa instância pública (as editoras) que procura satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal da língua materna e, para isso, seleciona determinados objetos de ensino (o tema) os quais recebem um tom valorativo dependendo do ponto de vista específico adotado.

Como abordamos, especificamente, uma antologia de um livro didático publicado nos anos 1940, um ponto que, dessa afirmação, deve ser destacado é o fato de que, ao selecionar objetos de ensino, o autor de um livro didático lhes confere um tom valorativo. A partir da discussão de Bunzen, para esclarecer a especificidade de uma antologia, retomamos dois pontos em Bakhtin (2016 [1952-53]; 2017 [1930-36]), respectivamente: o argumento da expressividade das

antologias escolares e o conceito de *gêneros intercalados*, uma das formas de *heterodiscurso*.

A propósito da expressividade das antologias escolares, começemos por dois problemas tratados por Bakhtin: o dos significados das palavras e o dos enunciados de autoridade. Segundo Bakhtin (2016 [1952-53], p. 53), os significados neutros das palavras de uma língua garantem sua identidade e sua compreensão pelos falantes. No entanto, apesar disso, o emprego das palavras é sempre singular e contextual. Por essa razão, para o autor, a palavra se apresenta ao falante sob três aspectos: (i) como palavra da língua; (ii) como palavra alheia; e (iii) como palavra minha, sendo estas duas últimas palavras expressivas, na medida em que nascem “no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real” (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 54).

Para Bakhtin, quando dotadas de expressão, as palavras são enunciados abreviados de certa posição valorativa de alguém com autoridade. A propósito das palavras de autoridade em geral, Bakhtin argumenta que, em cada época e em cada grupo social, “sempre existem enunciados de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam e seguem”, bem como tradições verbalizadas em enunciados, sentenças etc. (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 54). Em meio a esse conjunto de palavras de autoridade, quase como apêndice, Bakhtin faz uma inclusão fundamental para o desenvolvimento do presente trabalho: “já nem falo dos modelos de antologias escolares, nos quais as crianças aprendem a língua materna e que, evidentemente, são sempre expressivos” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 55). Desse modo, a partir do próprio Bakhtin, podemos fazer algumas constatações: (a) a expressividade das palavras depende da interação entre falantes, mas não ignora os elementos estritamente linguísticos, em termos de palavras da língua, alheias e minhas; (b) em certas épocas e grupos sociais, determinados enunciados são dotados de autoridade, razão pela qual são citados, imitados e seguidos; e (c) dentre esses enunciados, estão incluídos aqueles das antologias escolares, que são sempre expressivas.

Para explorar, analiticamente, a expressividade das antologias, em Bakhtin (2017 [1930-36]), é conveniente retomar o conceito de *heterodiscurso* e, especificamente, de *gêneros intercalados*. Segundo Bakhtin (2017 [1930-36]), no romance, os *gêneros intercalados* seriam uma das formas basilares de introdução do *heterodiscurso*, isto é, da estratificação de vozes sociais no romance. O autor lembra, ainda, que todo gênero pode ser incluído na construção do romance, seja literário, seja extraliterário. Inclusive, Bakhtin (2017 [1930-36], p. 108) chega a afirmar que seria difícil encontrar um gênero que, em algum momento, não tenha sido incluído num romance. Para o autor, os *gêneros intercalados* que integram um romance inserem nele “as suas linguagens, e por isso estratificam a sua unidade linguística, e a seu modo, aprofundam a sua natureza linguística” (BAKHTIN, 2017 [1930-36], p. 109). Eles seriam, portanto, “formas de assimilação verbal da realidade” (BAKHTIN, 2017 [1930-36], p. 109), pois, intercalados no todo do romance, poderiam refletir e refratar os posicionamentos axiológicos do autor.

Naturalmente, não deixamos de reconhecer que Bakhtin (2017 [1930-36]) aborda, em específico, o romance. Contudo, é importante lembrar que, como argumenta Bunzen (2005, p. 45), um dos elementos que permite assumir o livro didático de português como *gênero do discurso* “é justamente o encaixamento/a intercalação de textos em gêneros diversos e imagens com o texto didático produzido pelos autores que lhe dá um alinhamento, uma unidade enunciativo-discursiva”.

Nessas bases, supomos que, num livro didático de português, entendido como *gênero do discurso*, a sua antologia constitui um elemento no qual o *heterodiscurso*, por meio dos *gêneros intercalados*, mostra-se, ao mesmo tempo, com clareza e com desafio – destacadamente, no caso dos livros publicados entre as décadas de 1940 e 1950, quando começavam a se constituir os livros de português que reuniam gramática, textos e exercícios, conforme mostram pesquisas anteriores (cf. SOARES, 2004). Nesses livros, podemos, por um lado, considerar a própria antologia como *gênero intercalado* do livro didático de português, em relação à gramática e aos exercícios; e, por outro, os diferentes *gêneros intercalados* na composição da antologia. Nesse segundo caso, o da organização interna da antologia, a particularidade estaria no fato de que o grau de

intervenção do autor era baixo. No mais das vezes, constam apenas os excertos e intervenções erráticas do autor, como a criação de títulos ou a elaboração de vocabulários. Mesmo com essa configuração, diferente daquela descrita por Bunzen (2005, p. 45) ao tratar de livros didáticos de português publicados já no século XXI, em que o “texto produzido pelos autores [do livro didático] dá um alinhamento, uma unidade” aos *gêneros intercalados*, acreditamos que a antologia serve para refletir e refratar posições do autor, por meio de recursos menos visíveis, como, por exemplo, a ordenação desses *gêneros intercalados* que a constituem. Nesse caso, a autoria estaria associada à responsividade aos gêneros que aparecem na antologia de forma quase puramente objetal, mas que não deixam de refletir e refratar o tom valorativo que o autor lhes confere.

Passemos ao *Manual de língua portuguesa para o segundo ano dos cursos clássico e científico*, para esclarecimentos sobre a metodologia deste capítulo e a circulação da obra de Torres.

4 O Manual de língua portuguesa, de Torres

No início da década de 1930, a Companhia Editora Nacional (CEN) se consolidou como uma das maiores do país. Segundo Toledo (2010, p. 154), especialmente por meio da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, a editora conduziu um projeto que era, ao mesmo tempo, pedagógico e cívico, cujo objetivo era fidelizar o público leitor, oferecer-lhe uma formação sólida e, finalmente, renovar a cultura brasileira. Nesse projeto, os livros didáticos tinham um papel relevante, pois, por um lado, garantiam o fluxo de caixa da editora e, por outro, serviam à formação dos jovens. Embora o projeto da CEN tenha se apresentado de modos diversos, variando em função de contingências sociopolíticas, ele representou uma força constante no campo intelectual brasileiro de meados do século XX. Publicar na CEN significava, pois, associar-se a um seleto grupo de intelectuais que, com seus livros, constituía um projeto de nação. Em 1936, ao publicar seu primeiro livro didático na editora, Torres passou a fazer parte desse grupo de autores.

O *Manual de língua portuguesa*, seu segundo livro publicado pela CEN, foi lançado entre 1944 e 1945, destinando-se ao Colegial (atual Ensino Médio). Tudo leva a crer que, embora o *Manual* tenha sido um fracasso editorial, foi o primeiro livro didático de português produzido pela CEN para esse nível de ensino, em estrita observância à chamada Reforma Capanema, de 1942.

A propósito, é conveniente esclarecer algumas particularidades do Colegial no período de circulação do livro de Torres. Desde os anos de 1930, o mercado escolar do secundário, tradicionalmente reduzido, tornou-se mais atrativo de um ponto vista financeiro, pois, centralizado, comportava maior segurança para autores e editores planejarem livros didáticos e maior número de matrículas para escolas privadas. Nos anos de 1940, por exemplo, as instituições privadas respondiam por 73% dos estabelecimentos destinadas a esse nível de ensino, tendência que permaneceu até, pelo menos, os anos 1960 (cf. NUNES, 1980). Deve-se observar, porém, que esse cenário não era novo. Com efeito, ele repunha um elemento tradicional do ensino secundário brasileiro, o privatismo, mas transformado por um projeto de modernização e desenvolvimento nacional cujo ímpeto não integrou as camadas menos favorecidas da sociedade. Se, no século XIX, a iniciativa privada tinha sua influência restrita pela falta de sistematização do secundário e pelos exames parcelados (cf. HAIDAR, 2008 [1972]), a partir dos 1930, as reformas centralizadoras de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) garantiram, com os currículos, segurança para a produção de livros didáticos e, com a seriação e a obrigatoriedade, o aumento do número de matrículas, sem garantir, contudo, a permanência dos alunos na escola.

No período de circulação do *Manual*, entre 1945 e 1951, nota-se, ano a ano, um aumento de matrículas efetivas. Contudo, esse crescimento é acompanhado de outros modos de reposição de desigualdades educacionais, já que o número de alunos que, efetivamente, concluíam o Colegial permaneceu baixo. Nos sete anos durante o qual o *Manual* circulou, houve 353.970 matrículas efetivas, entretanto, somente 65.900 alunos concluíram o curso (BRASIL, 1960, p. 129). Pode-se dizer, portanto, que o curso Colegial se expandia atravessado por características que lhe eram historicamente constitutivas, o privatismo e o elitismo. Esse processo de

expansão se apresentava para professores e alunos, interlocutores do *Manual*, como uma contradição. Para os professores, a expansão do secundário representava uma rápida deterioração de suas condições de trabalho e abria caminho para proletarização da categoria. Para os poucos alunos, em especial de classes populares, a promessa de ascensão social pela educação era interdita por barreiras impostas para a conclusão do curso, como a necessidade de entrar no mundo do trabalho (cf. NUNES, 1980).

Pelo fato de o *Manual* representar um ponto de virada tão significativo na história da CEN, em um momento particular ensino do secundário brasileiro, optamos por analisá-lo. Em específico, são analisados quatro excertos da antologia do volume destinado à segunda série dos cursos clássico e científico do Colegial. As escolhas anteriores se justificam por três razões. A primeira, relativa à escolha do volume, por dispormos de uma primeira edição, de 1945. A segunda, relativa ao foco na antologia, por esta ser a seção com menor grau de intervenção autoral-editorial, o que está na base do nosso interesse teórico. A terceira, relativa à escolha dos quatro excertos, por, dentre os 47 que compõem a antologia, eles serem aqueles que fazem referência, direta ou indireta, a questões de língua, o que nos pareceu produtivo para buscar concepções de linguagem.

Como muitos dos livros que foram destinados ao Colegial, seguindo estritamente o programa de português, de 1943, cada um dos volumes do *Manual* se dividia em três partes: (I) Literatura; (II) Gramática; e (III) Antologia.

QUADRO 1: Esquema do Manual.

Elementos pré-textuais	
Literatura	27 páginas (13 a 40)
Gramática	35 páginas (41 a 76)
Antologia	108 páginas (77 a 185)
Elementos pós-textuais	

Fonte: Elaboração própria.

No caso do volume ora analisado, que totaliza 188 páginas, conforme mostra o Quadro 1, tem-se a seguinte distribuição: (I) Literatura, com 27 páginas; (II) Gramática, com 35 páginas; e (III) Antologia, com 108 páginas. Nota-se, portanto, que a antologia corresponde à maior parte do livro, o que constitui uma

justificativa adicional para seu exame. A análise será feita por meio de um duplo movimento: (a) a detecção de concepções de linguagem em cada um dos excertos, em função de dois fatos linguísticos, a pureza e a riqueza, por meio de uma abordagem enunciativo-discursiva; e (b) a detecção de como a composição da antologia sugere a valoração de Torres a respeito das concepções de linguagem presentes nos excertos. No Quadro 2, listamos os excertos postos em exame (cf., também, Anexos):

Quadro 2: Material de análise.

Nº	Autor	Excerto	Fonte de Torres	Fonte original
1º	Machado de Assis	A língua	Crítica literária, s/d	Novo Mundo, 1872 ³
17º	Olavo Bilac	Brasil	Últimas conferências e discursos, 1927	Últimas conferências e discursos, 1924 ⁴
20º	Júlio Dantas	Trovas brasileiras	Mulheres, s/d	Mulheres, 1917 ⁵
28º	Xavier Marques	Situação e futuro da língua portuguesa	Cultura da língua nacional, s/d	Cultura da língua nacional, 1933

Fonte: Elaboração própria.

Para conferirmos concretude a nossas análises, recuperamos parte da trajetória de Torres e, também, da circulação do *Manual*. Formado em direito pela Faculdade de Niterói, em 1936, Torres fez parte de uma geração de professores de português anterior à criação das faculdades de filosofia, ciências e letras, que começaram a surgir em meados dos anos de 1930. Jurista, ele compunha o grupo de “professores bacharéis”, cujo contato com o ensino de língua materna se dava por interesses nos estudos clássicos, e não pela formação específica com base na pedagogia moderna, conforme deixam ver Azevedo Filho e Silva (2012, p. 112) ao exporem a sua trajetória acadêmica: “dotado de grande curiosidade intelectual, permeou os estudos [secundários] com o aprendizado particular de grego e de latim, disciplinas que veio a lecionar”.

3 Disponível em <https://bit.ly/2VnVv5H>. Acesso em 27 nov. 2020.

4 Disponível em <https://bit.ly/3q4q2Dw>. Acesso em 27 nov. 2020.

5 Disponível em <https://bit.ly/39h0NrI>. Acesso em 27 nov. 2020.

A partir do início da década de 1930, Torres começou a reunir uma série de atributos que o projetaram como potencial autor de livros didáticos de português da CEN. Em 1934, foi admitido no Colégio Pedro II, como professor de português, por meio de concurso de títulos, onde permaneceu até 1970 (AZEVEDO FILHO; SILVA, 2012, p. 113). Contudo, já em 1931, Torres se lançou como autor de livros, quando publicou *Regência verbal*, pelo qual recebeu uma menção honrosa no prêmio Francisco Alves, da Academia Brasileira de Letras, em 1938 (NA ACADEMIA..., 1938). Segundo Lamego (1949), em resenha para *O fluminense*, o livro *Regência verbal* consagrou Torres como filólogo. Desse modo, na década de 1930, Torres era professor da instituição de ensino secundário mais importante do país e, também, um autor de filologia reconhecido. Não causa espanto, pois, que, em 1936, tenha publicado o *Compêndio de língua portuguesa*, para o Ginásio, pela CEN. Em 1947, já um autor conhecido, foi o vencedor do mesmo prêmio Francisco Alves, com o livro *Textos antigos* (ACADEMIA..., 1948). Podemos dizer, portanto, que, na década de 1940, Torres tinha bastante prestígio nos círculos oficiais e intelectuais, sendo professor do Colégio Pedro II, autor premiado pela Academia Brasileira de Letras e membro-fundador da Academia Brasileira de Filologia (AZEVEDO FILHO, 2002, p. 6-7).

Detenhamo-nos no *Manual*. Em fevereiro de 1944, um ano após a promulgação da portaria que definia o programa de português dos cursos clássico e científico, uma primeira edição do *Manual* foi publicada em volume único, para as três séries, com tiragem de 5.000 exemplares⁶. Muito provavelmente, esse formato não encontrou saída entre professores e alunos, pois, já em 1945, o mesmo *Manual* começou a ser lançado em três volumes distintos, um para cada série: o da primeira série, em 1945, com tiragem de 6.500; o da segunda, também em 1945, com tiragem de 7.500; e o da terceira, em 1949, com tiragem de 4.000 exemplares. No entanto, as grandes expectativas para o *Manual* do já consagrado Torres não se confirmaram, pois, entre 1945 e 1951, o volume destinado à primeira série teve somente mais três reedições e os destinados à segunda e a terceira séries, somente

6 Todos os dados editoriais do *Manual* foram obtidos no acervo da CEN, no Centro de Memória e Pesquisa Histórica, da Unifesp, *campus* de Guarulhos, como parte de pesquisa anterior (cf. IMBRUNIZ, 2019).

mais uma, com mais de um ano de intervalo entre elas. Em 1954, os editores tentaram uma nova edição em volume único, de acordo com portarias e circulares dos anos de 1950, mas as fichas de edição do acervo da editora não mostram novas reedições. Diante da primeira aposta da CEN para o Colegial da Reforma Capanema, que resultou em fracasso, cabe perguntar quais eram as concepções de linguagem refletidas e refratadas nesse livro, especificamente, em sua antologia.

5 Concepções de linguagem na antologia do *Manual de língua portuguesa*

Logo na abertura da antologia de Torres, encontramos o excerto *A língua*, de Machado de Assis, uma notícia crítica de jornal, originalmente publicada em 1872, reproduzida integralmente. Não nos parece casual que essa notícia cumpra a função de abrir a antologia, haja vista seu tema, explicitado pelo título. Embora o autor se proponha a falar sobre o estado da arte da produção de livros literários no Brasil, fica patente que, para tratar disso, as questões de língua são incontornáveis, razão pela qual elas acabam, efetivamente, assumindo um papel central no seu argumento.

Machado de Assis, no primeiro parágrafo, adverte que, dentre os méritos dos livros brasileiros, não está a pureza da linguagem, pois, neles, “não é raro ver intercalado em bom estilo os solecismos da linguagem comum” (ASSIS, s/d, p. 151 *apud* TORRES, 1945, p. 79), que, para o autor, seriam produto da interferência dos estrangeirismos, especialmente, franceses. De acordo com Leite (1999), o combate aos estrangeirismos sempre foi uma questão premente para os puristas. No século XIX, especificamente, eram os empréstimos vindos do francês que geravam os maiores embates. Portanto, de saída, Machado de Assis estabelece um diálogo entre a linguagem esperada, a pura, e aquela que frequentemente é encontrada nos livros, corrompida pela presença de galicismos.

Em seguida, Machado reconhece que existem escritores que podem discordar de suas observações sobre a pureza e sobre o que concebe como corrupção da língua. Assumindo um tom irônico, ao reconhecer essa polêmica, no

entanto, deixa claras quais são as causas que poderiam levar a impurezas linguísticas: *ignorância, preguiça* ou, a ironia vem à tona, *princípio exagerado*. Nesse ponto, o tom que o fundador da Academia Brasileira de Letras emprega revela uma conotação negativa perante a postura daqueles que se opõem a ele e defendem os “usos impuros” da língua nos livros. Para abrir sua antologia, Torres opta deliberadamente por um gênero (uma notícia) no qual uma figura de autoridade (Machado de Assis) se vale de sua posição para defender uma concepção de linguagem (aquela pura). Nesse sentido, nota-se uma apreciação valorativa das posições de Machado de Assis por Torres, na medida em que estas não só revelariam uma postura forte sobre a língua vinda de um autor célebre, mas também refletiriam uma posição do próprio Torres. Entendemos, pois, que essa notícia se transforma numa espécie de manifesto do livro didático e da concepção de linguagem que já vinha sendo empregada ao longo da obra, reforçada na antologia, justamente em função do seu tom sempre expressivo, reconhecido por Bakhtin (2016 [1952-53]).

Feita a defesa da língua pura, no terceiro parágrafo, Machado de Assis se desfaz em concessões: ele admite a mudança linguística. Para o autor, a mudança ocorre não apenas em função do tempo, mas das necessidades que surgem com os usos e os costumes; ainda deixa claro que seria um erro não reconhecer a mudança linguística. O interessante desse argumento é a oposição à retórica utilizada até então, pois se uma língua é pura, como seria possível defender a sua mudança? É nesse ponto que surge um novo parâmetro de concepção de linguagem que será muito importante para a antologia de Torres: a riqueza. Para contemplar a existência dessa riqueza, Machado assume que “a influência do povo é decisiva” (ASSIS, s/d, s/p *apud* TORRES, 1945, p. 79). Sendo assim, a riqueza seria positiva, mesmo que ela possa vir a corromper a pureza da língua. Contudo, na sequência, há uma nova reviravolta na exposição do autor.

A partir do quarto parágrafo, percebemos que o embate entre a pureza e a riqueza da língua não está resolvido, uma vez que, embora reconheça a existência e a pertinência da mudança linguística, bem como a riqueza que ela pode conferir às línguas, Machado argumenta que o “limite” da riqueza que o povo pode conferir

à língua é a própria pureza. Apesar de, inicialmente, parecer contraditório, o argumento apresentado sustenta-se na delimitação de quais variações são aceitas: novos vocábulos (*modos de dizer e locuções*), ou seja, mudanças lexicais e idiomatismos seriam aceitos de bom grado, desde que vernáculos. Entretanto, intervenções na sintaxe não seriam vistas com bons olhos, pois existem as leis da sintaxe e, para o autor, é nelas que se encontra a *pureza essencial* de um idioma, haja vista que, no início da notícia, ele aponta os “solecismos” como exemplo de impureza; ainda é defendido que é na sintaxe que se encontra o *espírito filosófico* de uma língua, isto é, a sua essência fundamental que configura um idioma como tal. Este último ponto (o do espírito filosófico da língua) parece ser essencial para Machado, ao estabelecer uma oposição entre os direitos e os deveres dos escritores. Segundo o autor, é um direito que estes não sejam obrigados a seguir *abusos, caprichos e modos do idioma* que não correspondam à pureza da língua, pois os autores têm como dever depurar a língua – livrá-la de impurezas –, na medida em que devem *aperfeiçoar a razão* dos seus leitores. Fica, portanto, implícito que, quanto mais pura a linguagem, mais puro será o pensamento. Nesse sentido, seria possível recuperar a concepção de linguagem como expressão do pensamento, associada à gramática tradicional, conforme Geraldi (1984) a apresenta.

Desse modo, podemos dizer que a abertura da antologia já é marcada pelo dialogismo. Trata-se, portanto, de um discurso de autoridade, e não autoritário, que tenderia ao monologismo cerrado. Com efeito, o autor responde a várias vozes, ora de modo explícito, como quando reconhece a existência de uma polêmica em torno da pureza da língua, bem como seus interlocutores; ora de modo implícito, como quando responde a uma longa tradição gramatical ao defender a relação entre linguagem e pensamento. A essa altura, a pureza e a riqueza aparecem como causa e consequência, a pureza enriquece a língua; a riqueza, portanto, não está necessariamente na mudança da língua, mas no uso de suas formas mais apuradas.

A partir desse ponto, Machado esclarece um dos seus objetivos com a publicação da notícia, aquele da formação de novos escritores. Percebemos, portanto, que, no excerto, há uma defesa tripartite: de uma concepção de linguagem (expressão do pensamento associada à pureza), de uma concepção de

autor (aquele que purifica a língua e forma o leitor) e de uma concepção de obra literária (obra prima do espírito). Ao ser intercalada na antologia, porém, a notícia de Machado é transformada. Embora mantenha a mesma defesa tripartite, aparentemente a exposição a respeito da concepção de linguagem se expande em relação às demais e parece ser o foco central da valoração de Torres, uma vez que, como já mencionamos, o excerto funciona como uma espécie de manifesto acerca das questões de linguagem presentes ao longo do *Manual*.

Nesse sentido, a intercalação de gêneros permite que a voz autoral de Torres seja refletida não só nos excertos em que há concepções de linguagem explicitamente defendidas, mas também naqueles em que elas estão apenas supostas como sua realização exemplar (num excerto literário, por exemplo). Por essa razão, acreditamos que, no entremeio da antologia, são intercalados gêneros em que há defesa de uma concepção de linguagem, de modo menos direto, como forma de reforçar o tom valorativo apresentado logo na abertura, com a notícia de Machado de Assis. Esse parece ser o caso de *Brasil*, de Olavo Bilac, um discurso público, e *Trovas brasileiras*, de Júlio Dantas, parte de um livro em prosa. Ao falarem do Brasil e de sua expressão cultural, ambos reforçam o purismo como fato linguístico definitivo para a concepção de linguagem assumida por Torres, geralmente, associando linguagem e pensamento.

Detenhamo-nos no discurso público de Bilac, reproduzido parcialmente na antologia. Sublinhe-se que, nele, as questões de linguagem não estão no primeiro plano de discussão. Bilac defende, por um lado, uma relação de continuidade entre Brasil e Portugal e, por outro, o futuro grandioso do Brasil, prenunciado pelo passado também glorioso do país colonizador. Da mesma forma que Camões cantou o império português, dentro de alguns séculos, haveria um poeta igualmente grande que cantaria a glória brasileira: “a nossa pátria, a nossa língua, a nossa raça terão um dia a sua epopéia definitiva, complemento dos *Lusíadas*” (BILAC, s/d, s/p *apud* TORRES, 1945, p. 115). Nesse trecho, é curioso notar que Camões é alçado à posição de modelo atemporal da língua portuguesa, de modo que a epopeia brasileira, localizada num tempo futuro irrealizado (“um dia”), seria

complemento dos *Lusíadas* e, portanto, seguiria o mesmo estilo e mesma composição da epopeia portuguesa.

Desse modo, Bilac não tarda em revelar que a língua seria o ponto de ligação entre o glorioso passado português e o futuro igualmente glorioso do Brasil, na medida em que ela é a substância das grandes epopeias. A língua é, portanto, evocada na qualidade de idioma histórico. Vale a pena a pergunta: o que faz com que uma língua consiga ser esse elemento de continuidade? A resposta encontra-se na pureza. Essa língua deve ser pura. Se for corrompida nos usos, não será mais a mesma “língua do grandioso passado português, a qual temos a honra e o dever de sermos mantenedores” (BILAC, s/d, s/p *apud* TORRES, 1945, p. 116).

Também reproduzido parcialmente, o próximo excerto em análise, *Trovas brasileiras*, de Júlio Dantas, não coloca a língua no centro das discussões, mas, sub-repticiamente, ela se revela fundamental, como foi o caso em Bilac. As *Trovas brasileiras* são parte do romance *Mulheres*, de 1916, do mesmo autor. Ao ser transportado para a antologia de Torres, o excerto em questão é significativamente transformado, pois a voz que ressoa na antologia não é a do narrador, mas de Dantas autor-pessoa, que tem o nome destacado no canto superior direito da página.

No romance de que faz parte, constituído ele próprio por *gêneros intercalados*, as *Trovas brasileiras* parecem ser um “alívio temático” na composição, pois estão inseridas em uma seção que, em resposta à reclamação de uma mulher, o autor se propõe a falar sobre outros temas que não a psicologia feminina, assunto sobre o qual, segundo sua interlocutora, ele nada entenderia. Nessa seção, há temas variados, dentre eles, a crítica literária, como é o caso de *Trovas brasileiras*, que se apresenta como uma resenha do livro de Afrânio Peixoto, de mesmo título. No livro de Peixoto, são apresentadas trovas populares, coletadas e prefaciadas pelo próprio autor. Em sua resenha, Dantas destaca as trovas de Catulo da Paixão Cearense, pelo qual demonstra sentimento ambivalente, pois, a todo tempo, reconhece sua qualidade como poeta do sertão, mas sem deixar de compará-lo a autores que compõem as esferas legitimadas da produção literária,

com o objetivo de, efetivamente, atestar a qualidade da sua produção, como quando o chama de Virgílio do sertão.

Em um desses movimentos, Dantas afirma que, ao traduzir os poemas de Catulo para o português “correto”, encontrou neles o lirismo ingênuo português. Em seguida, argumenta que, por essa razão, para garantir a qualidade de sua obra e para ser uma expressão positiva da cultura brasileira, os poemas de Catulo não precisavam “estar escritos em cassange” (DANTAS, s/d, s/p *apud* TORRES, 1945, p. 122). Nesse ponto, há uma inflexão que permite discernir o reforço de uma concepção de linguagem marcada pela pureza, em constante embate com a riqueza da expressão brasileira, chamada por Dantas de “autóctone”. Conforme consta no dicionário Michaelis digital (2020), “caçanje” refere-se a um crioulo do português falado em Angola, frequentemente tido pelos colonizadores como exemplarmente incorreto. Com o tempo, o termo adquiriu o sentido de português mal falado ou mal escrito. Não é difícil constatar o ímpeto de pureza. Dantas não só reforça o purismo da linguagem, delimitando quais são as heranças e as formas linguísticas aceitáveis para o português brasileiro, como também quais são as heranças culturais inaceitáveis para serem expressas na língua. Vale ressaltar que Dantas era português, o que confere tons específicos a suas afirmações, nas quais são ressaltadas vozes colonialistas. A esse respeito, lembre-se que, segundo Bakhtin (2016 [1979]), a escolha lexical nunca é aleatória, pois as palavras não são tomadas da língua em estado de dicionário, mas de outros discursos. Desse modo, o uso do termo “caçanje” é definidor para o estabelecimento de uma concepção de linguagem nos termos de pureza.

O último excerto a respeito da língua presente na antologia se contrapõe aos que foram apresentados e analisados até agora. Trata-se de *Situação e futuro da língua portuguesa*, de Xavier Marques, uma exposição argumentativa reproduzida parcialmente. Nele, o autor adota um tom irônico para se referir à concepção de linguagem pautada pela pureza, tratando-a como a *religião do purismo*, geralmente praticada pelos portugueses. Isso não causa espanto, pois a obra de que esse excerto faz parte é dedicada à língua e à cultura nacionais brasileiras. Ao se dirigir aos defensores do purismo, são utilizados termos como “ufanos”, que estabelece um

diálogo com o famoso livro de leitura de Afonso Celso, *Por que me ufano do meu país*, de 1900, que é conhecido por um nacionalismo apologético e por ter se tornado uma espécie de manual de educação cívica. Esse tom irônico, que está presente também no estilo elevado que Xavier utiliza, empregado satiricamente, marca uma postura que refrata a posição de Torres, exposta e defendida até então no *Manual*. É curioso notar que o excerto ora analisado fecha a sequência daqueles que fazem referência a problemas de língua.

O tom irônico se mantém até mesmo nos versos que aparecem intercalados em sua exposição: “Floresça, fale, cante, ouça-se e viva/ A portuguesa língua...”. Eles são os primeiros versos do poema *Floresça, fale, cante, ouça-se e viva*, de Antônio Ferreira, poeta português do século XVI. No argumento do autor, os versos de Ferreira representam a contradição na postura eloquente daqueles que, ante a qualquer corrupção da vernaculidade, “prorrompiam logo em fulminantes anátemas ou exortações ardentes” (MARQUES, s/d, s/p *apud* TORRES, 1945, p. 137) em relação às corruptelas da língua, pois, essa postura agressiva nada teria a ver com o tom idílico pretendido pelo poeta português.

Mais adiante, Xavier Marques reconhece a suposta ligação direta entre o latim, o português clássico e o então português contemporâneo. No entanto, apresenta essa ligação de maneira oposta ao tom dos demais excertos analisados, pois a linha de continuidade histórica proposta pelos portugueses seria “um sonho soberbo, de idade de ouro, de arrojado mas legítimo orgulho nacional”, pois, continua Xavier, “a imaginação portuguesa ainda vê passar, sobre o fundo da história, esse e outros fantasmas alucinantes” (MARQUES, s/d, s/p *apud* TORRES, 1945, p. 138). Desse modo, em lugar de fazer um elogio à pureza vernacular defendida por Machado de Assis, Olavo Bilac e Júlio Dantas, neste ponto, Xavier Marques se opõe frontalmente a essa concepção continuista de linguagem, na qual a forma mais apurada da língua estaria, inalcançável, no passado. Ao contrário, sem economizar no sarcasmo, denuncia o apego dos portugueses a esses e a outros *fantasmas alucinantes*.

Entretanto, em seguida, o tom do autor muda. Xavier adota um tom resignado, fazendo uma crítica ao purismo excessivo, mas admitindo que não é

possível que sejamos imunes a ele. Para o autor, a língua se torna mais rica a partir das mudanças propostas pelo lugar onde ela é falada. No caso, o movimento de saída do solo português e a chegada ao solo brasileiro teriam proporcionado uma riqueza inequívoca. Desse modo, a insistência em um purismo exacerbado não permitiria seu reconhecimento. Ao desconsiderar a língua própria, a visão de mundo que ela encerra também seria desconsiderada, sendo instaurados, segundo o autor, os “funerais do nosso pensamento” (MARQUES, s/d, s/p *apud* TORRES, 1945, p. 138). Note-se, uma vez mais, a relação entre linguagem e pensamento. Essa analogia com a morte do pensamento pela negação da língua portuguesa enriquecida pelas nuances brasileiras se mantém na argumentação em oposição ao purismo. Podemos dizer, portanto, que, embora critique o purismo, Xavier se mantém no mesmo diálogo entre a pureza e a riqueza da língua, ressaltando a associação entre linguagem e pensamento.

Ao fim de sua exposição, Xavier confere nova dimensão à dicotomia entre o purismo e a riqueza. Na sua oposição, como em Machado de Assis, reconhece o valor da pureza da língua lusitana, mas, ao contrário do primeiro autor da antologia, enfatiza com maior convicção a riqueza da língua portuguesa falada no Brasil. Para tanto, recorre a bases científicas, fazendo uma menção a William Whitney, a quem o próprio Saussure faz referência no início do *Curso de linguística geral*, como predecessor na constituição da Linguística moderna. Nesse ponto, com a menção a Whitney, Xavier Marques procura se associar a um tipo de cientificidade nascente, embora ainda pautada por uma visão teleológica da história, na medida em que ele pretende inverter o aforismo do estudioso da linguagem norte-americano: “nada pode fazer uma grande língua senão uma grande nação” (MARQUES, s/d, s/p *apud* TORRES, 1945, p. 138).

Considerações finais

Ao longo da análise, observamos um percurso na intercalação de gêneros da antologia no que concerne à concepção de linguagem. Como resultados obtidos,

podemos constatar que a concepção de linguagem valorada por Torres é constituída em função do diálogo polêmico entre pureza e riqueza da língua, tendo a relação entre linguagem e pensamento como horizonte. Inicialmente, o purismo aparece como defesa do português conforme era praticado pelos autores clássicos. Nesse sentido, as posições de Machado de Assis refletem o tom valorativo que Torres confere à concepção de linguagem de seu livro didático, o que se mostra pelo fato de esse autor ter sido utilizado para abrir a antologia cumprindo uma função de manifesto. Em seguida, no discurso de Olavo Bilac, o purismo é defendido como continuação da história portuguesa, sendo o Brasil, por meio do fio de continuidade possibilitado pela língua, o representante atual e futuro do passado português. Em Dantas, o purismo se mostra na depreciação do português brasileiro popular, cuja expressão nos poemas de Catulo Cearense da Paixão é, de modo velado, criticada, revelando, inclusive, traços de higienismo racial. Já no último excerto da antologia em que há metalinguagem, Xavier Marques aborda o purismo com tom irônico, refratando a posição de Torres defendida ao longo da antologia. Apesar disso, não adota uma postura antipurista, na medida em que amplia os critérios do que seria puro e, extensivamente, do que constituiria a riqueza de uma língua, mantendo tais critérios nos limites da relação entre linguagem e pensamento.

Deve-se observar, ainda, que as concepções de linguagem identificadas revelam o lastro histórico de um debate que continua a existir, pautado por fatos linguísticos que, conforme argumenta Leite (1999), são persistentes, como o purismo e, acrescentamos, a riqueza. Assim, podemos dizer que a defesa do ensino de gramática por amplos setores da sociedade e a busca dos linguistas por mostrar a variedade do português falado no Brasil não ignoram o embate entre a pureza e a riqueza da língua. Ao contrário, atualiza-o nos termos dos problemas contemporâneos.

Neste trabalho, procuramos, por fim, contrapor-nos a noções simplificadoras de autoria em livros didáticos mais antigos, na medida em que mostramos que a (nada) simples organização de uma antologia já permite discernir posicionamentos axiológicos do autor, conforme antevisto por Bakhtin (2016

[1952-53]). Ao mesmo tempo, pautando-nos pelo período histórico de publicação do *Manual*, empenhamo-nos em conferir maior clareza às concepções de linguagem identificadas em cada um dos excertos analisados. Esperamos que o presente trabalho possa contribuir com investigações a respeito da história do ensino do português no Brasil, especialmente, por meio de livros didáticos, que poderiam mostrar a incontornável relação entre mudança e permanência que é tão marcante num país como o Brasil.

Referências

ACADEMIA Brasileira de Letras: prêmios literários do ano de 1947. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 27 jun. 1948. Disponível em <https://bit.ly/3k458A4>. Acesso em 05 nov. 2020.

AZEVEDO FILHO, L. Editorial. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, n. 1, p. 6-7, 2002.

AZEVEDO FILHO, L; SILVA, J (orgs.). *Dicionário biobibliográfico da Academia Brasileira de Filologia: versão preliminar, sem revisão dos autores*. Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2012.

BAKHTIN, M. O heterodiscurso no romance. In: *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930-1936], p. 79-122.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução, prefácio e notas por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-53].

BATISTA, A.; GALVÃO, M.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Rev. Bras. Educ.*, n. 20, p. 27-47, 2002. Disponível em <https://bit.ly/3rfWFhY>. Acesso em 19 dez. 2020.

BRASIL. *O Brasil em números*. Rio de Janeiro: IBGE, 1960. Disponível em <https://bit.ly/36NtgmC>. Acesso em 19 jul. 2021.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em <https://bit.ly/3hBFaGr>. Acesso em 13 jul. 2021.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 1. ed. Campinas: Unicamp/Assoeste, 1984. p. 41-48.

Haidar, M. *O ensino secundário no Brasil Império*. São Paulo: Edusp, 2008 [1972].

IMBRUNIZ, C. *Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002)*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em <https://bit.ly/3eAX5uV>. Acesso em 19 jul. 2021.

MARCUSCHI, L. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. *DLCV*, v. 1, n. 1, 2003, p. 9-49. Disponível em <https://bit.ly/2VEIs32>. Acesso em 13 jul. 2021.

MICHAELIS *On-line*. Melhoramentos, 2020. Disponível em <https://bit.ly/3ljSJsG>. Acesso em 29 nov. 2020.

NA ACADEMIA Brasileira de Letras: 21º aniversário da morte de Francisco Alves – distribuição de prêmios literários – homenagem ao Sr. Aloisio de Castro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 29 jul. 1938. Disponível em <https://bit.ly/3mUnTlc>. Acesso em 05 nov. 2020.

NUNES, C. *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achimé, 1980.

LAMEGO, L. Poetas de Resende. *O fluminense*, Rio de Janeiro, 11 out. 1949. Disponível em <https://bit.ly/3k4wMwO>. Acesso em 05 nov. 2020.

LEITE, M. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1999.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução por A. Chelini, J. Paes e I. Bilkstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SILVA, F. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2015. Disponível em <https://bit.ly/3yNUMvW>. Acesso em 13 jul. 2021.

SOARES, M. Português na escola: uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-177.

TOLEDO, M. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções: entre a formação do leitor e o mercado de livros. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (orgs.). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Unesp, 2010, p. 139-156.

TORRES, A. *Manual de língua portuguesa: para a segunda série dos cursos clássico e científico*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

Anexos

A língua

MACHADO DE ASSIS
Crítica Literária, p.151.

Entre os muitos méritos dos nossos livros nem sempre figura o da pureza da linguagem. Não é raro ver intercalado em bom estilo os solecismos da linguagem comum, defeito grave, a que se junta o da excessiva influência da língua francesa⁷.

Êste ponto é objeto de divergência entre os nossos escritores. Divergência digo, porque, se alguns caem naqueles defeitos por ignorância ou preguiça, outros há que os adotam por princípio, ou antes por uma exageração de princípio.

Não há dúvida que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos é um erro igual ao de afirmar que sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A êste respeito a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de fôrça entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade.

Mas se isto é um fato incontestável, e se é verdade o princípio que dêle se deduz, não me parece aceitável a opinião que admite tôdas as alterações da linguagem, ainda aquelas que destroem as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma. A influência popular tem um limite; e o escritor não está obrigado a receber e dar curso a tudo o que o abuso, o capricho e a moda inventam e fazem correr. Pelo contrário, êle exerce também uma grande parte de influência a êste respeito, depurando a linguagem do povo e aperfeiçoando-lhe a razão.

Feitas as exceções devidas, não se lêem muito os clássicos no Brasil. Entre as exceções poderia eu citar até alguns escritores cuja opinião é diversa da minha neste ponto, mas que sabem perfeitamente os clássicos. Em geral, porém, não se lêem, o que é um mal. Escrever como AZURARA ou FERNÃO MENDES seria hoje um anacronismo insuportável. Cada tempo tem o seu estilo. Mas estudar-lhes as formas mais apuradas da linguagem, desentranhar dêles mil riquezas, que, à fôrça de velhas se fazem novas — não

7 Neste e nos demais textos apresentados como anexos, a transcrição respeitou a grafia e os grifos originais.

me parece que se deva desprezar. Nem tudo tinham os antigos, nem tudo têm os modernos; com os haveres de uns e outros é que se enriquece o pecúlio comum.

Outra coisa de que eu quisera persuadir a mocidade é que a precipitação não lhe afiança muita vida aos seus escritos. Há um prurido de escrever muito e depressa; tira-se disso glória, e não posso negar que é caminho de aplausos. Há intenção de igualar as criações do espírito com as da matéria, como se elas não fossem neste caso inconciliáveis. Faça muito embora um homem a volta do mundo em oitenta dias; para uma obra prima do espírito são precisos alguns mais.

Aqui termino esta notícia. Viva imaginação, delicadeza e fôrça de sentimentos, graças de estilo, dotes de observação e análise, ausência às vezes de gosto, carência às vezes de reflexão e pausa, língua nem sempre pura, nem sempre copiosa, muita côr local, eis aqui por alto os defeitos e as excelências da atual literatura brasileira, que há dado bastante e tem certíssimo futuro.

Brasil

OLAVO BILAC

Últimas conferências e discursos, p. 299,
ed. 1927.

Sôngo às vêzes, à noite, quando fico sòzinho com os meus pensamentos, com a inquietação de minha alma, com os meus sustos e as minhas esperanças de brasileiro, um grande poema, o poema que um grande poeta escreverá daqui a cem ou duzentos anos sôbre o Brasil. A nossa pátria, a nossa língua, a nossa raça terão um dia a sua epopéia definitiva, complemento dos *Lusíadas*.

CAMÕES, ao morrer, em 1582, não levou consigo o seu gênio: deixou-o, invisível e perpétuo, pairando sôbre a terra e os mares, hálito fecundo, emanção divina, fluido imaterial, espírito criador de novos cantos; deixou-o, e legou-o, com a sua lira, a uma alma futura, que continuará o seu poema.

A grande epopéia portuguesa, o poema de CAMÕES, é a epopéia da expansão e da conquista, formidável e fulgurante monumento que eterniza o auge da fôrça e do gênio, a arrancada gloriosa da raça no apogeu do seu viço, a invenção de novas estradas e de novas riquezas arrancadas do seio do mistério.

CAMÕES imortalizou êsse esforço sobre-humano, querendo criar um império universal. Mas nem o infante D. Henrique no seu ascetério (1) de Sagres, nem Vasco da Gama dominando os mares desconhecidos, nem Camões cristalizando em versos de ouro o suor, o sangue e as lágrimas dos conquistadores, nem Pedro Álvares Cabral ao avistar a verdura ridente do monte Pascoal, poderiam imaginar o que nasceria daquêle prodigioso conjunto de heroísmos e de tenacidades, de gênio e de dedicação, de fôrça e de esperança.

O domínio dos mares, os tesouros da Asia, e o fulgor do império universal desapareceram com o tempo.

Mas o que ficou foi isto, que é incomparavelmente superior àquilo que se poderia imaginar: uma pátria nova e imensa, — tão grande, que ainda não foi tôda viajada, em quatrocentos anos, dentro da faixa de mais de mil léguas do seu litoral, — e hoje habitada por mais de vinte milhões, e um dia habitada por cem milhões ou mais de cem milhões de homens, falando a mesma língua com que no Promontório Sagrado o infante D. Henrique invectivava as águas e as trevas misteriosas do mar, a mesma língua com que Vasco da Gama agradecia a Deus a boa fortuna dos ventos e das monções (2), a mesma língua com que Camões bendizia o seu berço, e a mesma língua com que Pero Vaz de Caminha, a bordo da capitânea de Cabral, escrevia a certidão de batismo e o registro civil

do mundo que nascia... Esta criação da nossa raça, êste verdadeiro milagre exige um poema, que será a continuação e o remate dos *Lusíadas*. Já vos disse que êste poema só será feito daqui a alguns séculos. Os grandes poetas, criadores de Beleza, só aparecem de séculos em séculos. Cada nacionalidade, cada civilização, cada ciclo da vida humana tem sòmente um poeta máximo, um só, que é alimentado e engrandecido pelo concurso de todos os outros poetas do seu tempo, assim como os grandes rios são nutridos e engrossados pelos ribeiros e arroios tributários. Êsses Homeros cíclicos e formidáveis, como Dante e Camões, não se fazem por acaso: nascem da suprema glória ou do supremo sofrimento de uma fase histórica.

O Brasil terá o seu grande poeta e o seu poema definitivo, quando tiver o seu fastígio nacional. Daqui a cem anos, daqui a duzentos ou trezentos anos — quem sabe? — o gênio de Camões será reincarnado neste outro lado do Atlântico!

Vocabulário

- (1) **Ascetério**, lugar onde vivem ascetas, mosteiro.
- (2) **Monção**, nome dado a ventos periódicos que, no mar das Índias, sopram seis meses de um lado e seis meses do lado oposto. Oportunidade favorável, bom ensêjo.

Trovas brasileiras

JÚLIO DANTAS
Mulheres, p. 259.

Está aqui, sôbre a minha mesa, o encantador volume de *Trovas Brasileiras*, acabado de publicar pelo dr. Afrânio Peixoto.

Que horas de prazer intelectual eu devo a êste livro! Só as tive comparáveis, lendo as páginas bravias dêsse genial Catulo Cearense, o primeiro homérica do sertão brasileiro, cuja obra me veio às mãos por obsequiosa lembrança do meu amigo dr. Araújo Jorge. As mil e uma trovas populares que Afrânio Peixoto recolheu e prefaciou (com que elegância e com que erudição!) e o livro de Catulo, éclogas dum Virgílio caboclo, reçumantes, saborosas, doiradas e selvagens como os frutos bravos da floresta, completam-se e explicam-se um ao outro. Sente-se pulsar em ambos, no mesmo ritmo largo, o coração ardente do povo brasileiro. Nêles lateja, como um clarão de fogueira ao vento, a alma da mesma raça. Versos de tôda a gente, que são hoje anônimos; versos dum poeta de gênio, que serão amanhã da multidão, uns e outros foram feitos para as cordas da mesma sanfona, para os soluços da mesma garganta, para o meneio dos mesmos corpos, que peneiram, e saracoteiam no samba, como torsos de deuses de bronze, ao sol.

Mas se há muito de brasileiro, de original, de autoctone nos dois livros, há muito também de português no seu sentimento, na sua emoção, no seu lirismo ingênuo. “Não é fácil suprimir o que nós temos de lusitanos” — diz Afrânio Peixoto, de resto fortemente nacionalista em literatura.

Eu próprio tive a confirmação disso, vertendo para português correto a primeira parte do *Lenhador*, de CATULO, — obra-prima que, não sei porque, me fez pensar em certas sagas escandinavas.

Quando li, numa roda de amigos, êsses versos formosíssimos, que não precisam, para ser belos e para ser brasileiros, de estar escritos em cassange, logo um nome aflorou em tôdas as bôcas, trêmulas de admiração: Antonio Correia d’Oliveira. De fato, os dois poetas confundem-se na mesma ternura, no mesmo sentimento, no mesmo fundo ideológico, na mesma expressão formal, idiomática, da redondilha, no mesmo culto religioso da árvore, na mesma tendência para a antropomorfização da natureza. E, o que se dá com êles, dá-se com êsse grande poeta coletivo e anônimo, que é o povo.

Situação e futuro da língua portuguesa

XAVIER MARQUES
Cultura da Língua Nacional, p. 7.

Os velhos clássicos da língua portuguesa, ufanos da origem e vitalidade do idioma, revendo-se nos seus primeiros documentos literários, consagram-se com fervor à religião do purismo.

De guarda ao santuário da deusa, cantavam-lhe altos louvores, prestes a condenar as heresias que, sob a forma de palavras e locuções bárbaras, tentassem profaná-la. Se em um ou outro parecia tibia a fé ou iminente a abjuração (tal o caso durante o domínio espanhol) prorrompiam logo em fulminantes anátemas ou exortações ardentes, que eram sempre arras à vernaculidade.

“Floresça, fante, cante, ouça-se e viva

“A portuguesa língua...”

Nessa língua moldaram tôdas as suas idéias, concepções, impressões, com as côres, o torneio e graças originais, o sabor e poesia do torrão nativo, segundo os ritmos espontâneos da alma popular e o seu gôsto retemperado, de quando em quando, nas fontes gregas e romanas.

Que mais poderiam fazer os clássicos pela glória e perpetuidade do seu idioma?

Também sonharam, talvez, com o predomínio mundial do falar lusitano.

Era natural que lhe augurassem tal fortuna aquêles que assistiam, como iniciador das *Décadas*, ao desferrar das grandes frotas que partiam à conquista de mundos e voltavam lastradas de tesouros, tendo ceifado basta glória para fornecer argumento e epopéias.

Foi um sonho soberbo, de idade de ouro, de arrojado mas legítimo orgulho nacional. A imaginação portuguesa ainda vê passar, sôbre o fundo da história, êsse e outros fantasmas alucinantes a entreter nos possuidores de tão fastosas tradições a doce nostalgia, — a saudade, que ficou sendo um traço moral da raça.

Brasileiros, não podíamos permanecer totalmente imunes dêsse *pato* incurável dos nossos ascendentes e primitivos educadores. A estima que votamos à língua comum nem sempre se resigna à idéia de que ela passe despercebida, sem ter no concôrto de vozes da vida civilizada uma parte obrigada aos seus nobres acentos latinos, sem que os demais povos procurem entender a originalidade da harmonia camoniana, as novas harmonias

que se lhe ajuntaram com o correr do tempo, os tons cambiantes que ela adquiriu ao mudar de clima, ao contato do sol e do solo tropical. Isso nos enche de tristeza indefinível. É como se testemunhássemos os funerais de nosso pensamento. Porque as línguas pequenas, está fartamente dito, são verdadeiros túmulos.

O amor próprio nacional não sofre menos desta inferioridade linguística. Uma língua que irradia é o melhor pregão da nacionalidade. Quereríamos um largo espaço à dominação da que falamos. Que todos os estrangeiros sentissem a necessidade de conhecê-la, com o mesmo impulso que os leva a aprender o francês, o alemão, o inglês.

Subverteríamos com gáudio a ordem das coisas refletida no conceito de Whitney: “nada pode fazer uma grande língua senão uma grande nação.”

Argumentar pode ser dissertar? Análise de um livro didático da redemocratização brasileira

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

1 Introdução

A partir década de 1980, no Brasil, desenvolveram-se estudos em Linguística Aplicada que remetiam a condições de produção na escrita. Essas pesquisas levantavam a dificuldade de alunos nos exames vestibulares e nas aulas de redação como resultado do obscurecimento de “objetivos (para que escrevo?), interlocutores (para quem escrevo?), temas e argumentos (sobre o que escrevo?), razões (por que escrevo?)” (GERALDI, 2014, p. 216) no ensino do texto. Os conteúdos de língua materna ensinados na escola básica e o enfoque dado a eles se tornaram, desse modo, preocupações centrais de linguistas aplicados. A aula de língua portuguesa era tida como a agência promotora da transformação social, e o ensino da produção de texto, um espaço de produção cidadã, que deveria convidar o aluno a assumir posicionamentos perante questões de seu tempo, tão marcadas pelo conservadorismo da ditadura militar.

Nesse contexto de mudança do ensino com base na fundamentação linguística em conceitos de linguagem, língua e discurso, foi publicada a coleção *Fundamentos de Língua e Literatura* (1987), de Cloder Rivas Martos e Roberto Melo Mesquita. Professores atuantes da rede pública e particular de ensino, já tinham então publicado *Técnicas de Redação e Criatividade* (1984), gramáticas, livros didáticos e paradidáticos para o primeiro grau. *Fundamentos de Língua e Literatura* (1987), no entanto, foi a primeira obra para o segundo grau desses

autores e a primeira coleção de livros didáticos de língua portuguesa para o segundo grau editada pela Saraiva.

Considerando o livro didático um gênero do discurso (BUNZEN, 2005; 2007; BUNZEN; ROJO, 2005), porque seleciona, sistematiza e organiza objetos de ensino para satisfazer anseios de esferas de produção, avaliação e circulação, o objetivo deste artigo é analisar o conceito de argumentação nessa coleção, que o traz em quatro seções “Redação”: no volume 1, em “Dissertação (argumentação)”; e no volume 2, em “Dissertação”, “A dissertação objetiva” e “A dissertação subjetiva”.

Para tanto, este artigo foi dividido em três partes. Na primeira, há uma breve reflexão sobre o ensino da argumentação no livro didático de língua portuguesa da década de 1980, que auxilia a compreender os discursos que perpassam o sentido da forma de apresentação desse conceito na coleção didática em foco. Na segunda, é discutida a argumentação e a importância de seu ensino sob a perspectiva dialógica da linguagem, sobretudo, contida no conceito de discurso alheio (BAKHTIN, 2015) e na noção de forma arquitetônica (BAKHTIN, 2010). Na terceira, são analisadas as quatro seções de *Fundamentos de Língua e Literatura* (MARTOS; MESQUITA, 1987) que apresentam o conceito de argumentação. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais acerca da relação entre a dissertação e a argumentação.

2 Argumentação no livro didático da década de 1980

A despeito da longa tradição de estudos em torno da argumentação, de diversos enfoques, cruzamento de tradições e politeísmos metodológicos (GRÁCIO, 2016, p. 21), há muita dificuldade em argumentar há décadas. No Brasil, o próprio decreto que tornou obrigatória a redação nos vestibulares, decreto federal nº. 79.298 de 1977 (BRASIL, 1977), foi promulgado como uma resposta à denúncia contra o uso incoerente, ilógico e contraditório da língua escrita pelos alunos. Assumia-se uma *Crise na linguagem*, como destacou o importante trabalho

homônimo de Rocco de 1981. Mas se havia um consenso de que a qualidade do texto dos estudantes situava-se abaixo de níveis desejáveis, o mesmo não acontecia em torno de suas razões.

De um lado, acreditava-se na existência de uma privação linguística patológica desses alunos (BUNZEN, 2006, p. 147). De outro, conforme Lemos (1977) e Pécora (1983), defendia-se que o problema não estava no fracasso individual, mas em suas condições de ensino. A despeito do perfil heterogêneo de aluno presente na escola desde a década de 1950, quando houve uma crescente reivindicação da população pelo direito à escolarização (SOARES, 2012, p. 151-152), a redação era um exercício escolar disciplinar, cujo principal objetivo era observar erros de ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal e nas estruturas fixas dos tipos de mensagem (BUNZEN, 2005) e que promovia a reprodução de vozes de autoridade (CAMPOS, 2018). Nesse percurso, formulado como uma questão de se desenvolver a capacidade de raciocínio dos alunos, perdia-se a dimensão real da argumentação dos textos, seus modos de estar no mundo, de se ligar a valores e de se relacionar, de se posicionar perante o mundo e perante os outros (GRÁCIO, 2016, p. 21).

A lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) determinava que ao ensino de língua materna devia-se dar especial relevo como instrumento de comunicação, sob forte influência da Teoria da Comunicação do estruturalista Roman Jakobson. Os objetivos eram de desenvolver o aluno como emissor e receptor de mensagens que utiliza e compreende a língua enquanto código. Esse receptor é passivo em relação à construção de sentido da mensagem, não atua em suas camadas profundas de estilo, apenas a admite e a decifra. Como, no processo de decifrar uma mensagem, poderiam ser identificadas regras e hipóteses de análise de qualidades de estilo, o percurso que se fazia para formar o estudante como emissor partia de sua posição de receptor, que deve guardar em sua memória a taxonomia da língua modelar apreendida da leitura. Prevalencia o que Lemos (1977, p. 62) denominou “estratégias de preenchimento”.

Esse treinamento consistia na exposição a textos exemplares, seguida da utilização de um esquema formal previamente dado, definível como uma

articulação de posições vazias a serem preenchidas com asserções construídas a partir do enunciado da proposta que garantiriam a reprodução das referências apresentadas. A criatividade que marcava manuais de redação (CAMPOS, 2018) era, dessa maneira, “compreendida em sua relação com o aprendizado do uso da linguagem, que implica apropriar-se da cultura e produzir significados que sejam apropriados à cultura” (DE PIETRI, 2010, p. 79).

Foi impulsionado, na década de 1980, o uso do conceito de “Produção de texto” no lugar de “Redação”:

Falar em “produção de textos” é remeter a uma concepção outra: produção implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção. Um marxismo extremamente difuso, mas que faz sentido: tratava-se de alterar relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor, e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo. (GERALDI, 2014, p. 216).

Contrapunha-se, desse modo, à visão de aluno como reproduzidor do ponto de vista de um outro desconhecido, dado como único correto (CAMPOS, 2018, p. 106).

Até a década de 1970, pensava-se o linguista estritamente no papel de quem iria contribuir com subsídios de sua área para a pedagogia da língua materna (FARACO, 2007). Nos anos 1980 e nos anos 1990, ele assumiu o papel de formulador de políticas para o ensino de português. Em 1982, assim, o Ministério da Educação aprovou a lei nº. 7044 (BRASIL, 1982), que eliminava as denominações “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais do 1º grau; “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finais do 1º grau; e “Língua Portuguesa” e “Literatura Brasileira” no 2º grau, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau, lei 5.692 (BRASIL, 1971), as quais, por meio da resolução do Conselho Federal de Educação, foram amalgamadas em uma única disciplina denominada “Português”.

O que se propunha era se desvincular de uma concepção de ensino-aprendizagem de língua materna belettrista, voltada essencialmente para a formação propedêutica de um grupo homogêneo, social e economicamente privilegiado, que frequentava a escola com exclusividade anteriormente e que

tinha o interesse de deter a expressão única da cultura e a capacidade de se posicionar (POSSENTI, 2011). Outras políticas educacionais deixavam evidentes a busca pela universalização da educação e a concepção de educação como resgate da dívida social com as minorias, por muito tempo silenciadas, como *Educação para Todos – caminho para mudança* (1985); *Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República* (1986) e a própria *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) (PALMA; FRANCO, 2018, p. 16). Essa última apresenta o mais longo capítulo sobre a Educação de todas as constituições brasileiras (PALMA; FRANCO, 2018, p. 17).

Considerando as múltiplas funções que o livro didático pode assumir (CHOPPIN, 2004), enquanto vetor de valores de língua e cultura, é evidente a importância da análise do livro didático de língua portuguesa para se compreender os discursos em torno do conceito de argumentação, seja em um eixo sincrônico, seja em um eixo diacrônico. Sob uma perspectiva dialógica da linguagem, ainda, esses eixos se diluem: a palavra tem uma memória, enquanto signo ideológico. Ela reflete e refrata um conjunto não ordenado nem fixado de vivências e expressões sociais, a ideologia, abarcando todas as ações e estados – convergentes ou divergentes – de esferas da atividade humana (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213). Dessa forma, nela, há uma “coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos” (BAKHTIN, 2015, p. 66).

3 Uma compreensão dialógica da argumentação no livro didático de língua portuguesa

Sob a perspectiva de língua e linguagem de Bakhtin e o Círculo, a palavra sempre é argumentativa. A língua, pois, nunca é única, e a palavra, materialidade que representa e substitui algo encontrado fora dela, a ideologia, carrega um posicionamento que responde ao outro e que só tem sentido em determinado

contexto, em determinado campo real da atividade humana. As línguas cruzam-se entre si em um heterodiscurso que se amplia e se aprofunda mais ou menos, de acordo com o trabalho das forças centrífugas e centrípetas – respectivamente, forças descentralizadoras e forças de unificação do mundo verboideológico.

Uma vez que, para o Círculo, o mundo interior e o mundo exterior são constituídos de um mesmo material – a palavra, cujo centro organizador e formador encontra-se no exterior, no social –, o mundo interior é definido como um microcosmo heterodiscursivo. Nesse ponto, reside a unicidade e a eventicidade do ser, mergulhado em diversas relações e dimensões das esferas da atividade humana, assimilando diferentes vozes sociais que se entrecrocavam numa dinâmica inesgotável.

A singularidade do sujeito é dada, mas, ao mesmo tempo, existe apenas na medida em que é realizada por ele, na tomada da palavra que a satura de sua intenção, que parte da admissão de que todo objeto apresenta aspectos valorativos diferentes quando correlacionado a sujeitos com excedentes de visão distintos. Dessa forma, a argumentação, defesa de determinado ponto de vista, envolve um acabamento ético e estético responsável por aquilo sobre o qual se fala, com quem fala e do contexto a partir do qual fala.

O ensino de língua materna centrado no exercício da cidadania, que visa incentivar o posicionamento do aluno, sob essa perspectiva, deve ser o ensino que reconhece que todo conhecimento humano deve ser validado por centros de valorações concretos, em arquitetônicas reais cujos participantes estejam efetivamente unidos no evento singular do existir – caso contrário, será apenas uma unidade sistemática feita de momentos abstratamente universais logicamente necessários e, por isso, apenas relativamente possíveis (BAKHTIN, 2010, p. 119-120). Para tanto, é necessário que não se detenha em estruturas silogístico-argumentativas, que mostre a legitimidade e a necessidade da existência das diferentes formas e significados da língua para os alunos, que refletem e refratam as diversas vivências e expressões sociais. Os alunos devem compreender em quais contextos de produção e recepção cada construção pode ser utilizada para se obter determinados efeitos de sentido, com determinados fins.

Bakhtin (2013), nesse sentido, coloca o problema de se ensinar as formas gramaticais sem tratar de seu significado estilístico. Às questões dos alunos sobre quando e para quê fazer transformações sintáticas, por exemplo, o professor, usualmente, limita-se a responder que convém orientar-se pelo que for mais harmonioso. Tais respostas, contudo, além de incorretas em essência, porque toda forma gramatical é um meio de representação, fazem com que os estudantes somente aprendam a analisar o texto alheio superficialmente, sem se aprofundar nos modos como os textos foram construídos atrelados ao seu sentido, de modo que possam deles se apropriar de forma criativa.

É verdade que, para o Círculo de Bakhtin, o falante é proprietário da palavra somente enquanto ato fisiológico. A palavra como signo é sempre uma “palavra semialheia”, pois “não é do dicionário que o falante tira a palavra, mas em contextos alheios, a serviço de intenções alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Mas o discurso alheio pode operar no processo de formação ideológica do homem de diferentes maneiras. Bakhtin (2015, p. 130) descreve dois: o “de cor” e o “pelas próprias palavras”. O primeiro, discurso autoritário, dispensa a necessidade de qualquer persuasão, pois está organicamente ligado ao passado hierárquico, exigindo o seu reconhecimento de valor impositivo. O segundo, discurso interiormente persuasivo, não tendo tanto reconhecimento social, é mais flexível, permite um maior desenvolvimento de ressignificações e reacentuações.

Nessa distinção, o ensino de uma taxonomia da língua que tem fim em si mesma não só não contribui para a linguagem escrita dos alunos com novas construções gramaticais, como também apresenta um modelo incontestável a ser seguido, levando à tomada inalisável da palavra de um outro desconhecido pelo aluno, em uma espécie de transmissão do discurso alheio linguisticamente despersonalizada. E o livro didático de língua portuguesa que privilegia a objetividade do quê dos objetos de ensino em detrimento do como constrói-se como um discurso autoritário, cuja resignação estatutária é, simultaneamente, produto e condição de legitimidade de que a instituição escolar dota seus agentes (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 141).

Um campo discursivo (científico, técnico, didático, pedagógico, oficial) e suas condições sócio-históricas, para o Círculo, permitem considerar formas relativamente estáveis – e apenas relativamente estáveis, porque o princípio das arquitetônicas reais do mundo é a singularidade da participação insubstituível do sujeito – de enunciados concretos do ponto de vista temático (relativo ao limite superior e indivisível, mutável e instável, da capacidade de significar), composicional (relativo ao plano da sequência organizacional) e estilístico (relativo à seleção dos recursos gramaticais da língua). Considera-se que "em cada etapa do desenvolvimento social existe um conjunto específico e limitado de objetos que, ao chamarem a atenção da sociedade, recebem uma ênfase valorativa" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110): os gêneros do discurso.

O livro didático de língua portuguesa pode ser compreendido como um, porque seleciona e organiza objetos de ensino para satisfazer anseios de determinadas esferas de produção, avaliação e circulação (BUNZEN, 2005). Dessas, retira seus temas, sua composição e seu estilo, formando uma arquitetura de realização que gera julgamentos de valor em relação aos interlocutores e ao próprio ensino de língua. Daí a importância de investigar suas formas de apresentação do conceito de argumentação. Ao mesmo tempo, trata-se de uma investigação necessária não só para a compreensão das formas de apresentação do objeto de ensino ao longo do tempo, como também para o estudo das concepções e das conduções de projetos de escolarização e de sociedade que repercutem no tempo e no espaço.

O que se propõe, desse modo, neste artigo, é menos uma análise de (in)adequações de transposições didáticas de discursos acadêmicos e de aplicação de documentos oficiais em Fundamentos de Língua e Literatura (MARTOS; MESQUITA, 1987) que um possível caminho teórico-metodológico para a leitura das formas de reacentuação dos objetos de ensino, neste caso, da argumentação, que sempre carregam arenas discursivas axiologicamente saturadas e um posicionamento diante delas, com uma assinatura.

4 Argumentação no ensino do texto dissertativo: um percurso didático para o ensino do posicionamento

A coleção *Fundamentos de Língua e Literatura* (MARTOS; MESQUITA, 1987) tem três volumes, cada um dividido em dezessete capítulos. Cada capítulo leva o nome de um autor da literatura portuguesa, da literatura brasileira ou de um “estilo literário” – conceito utilizado pelos autores e preconizado pelo estruturalista Charles Bally (1952), que opõe a língua espontânea ao estilo literário. A língua espontânea, sob seu ponto de vista, seria a expressão afetiva e criativa do indivíduo, sem intenção estética, que se aprimora à medida que ele aumenta seu conhecimento sobre o sistema linguístico. Já o estilo literário seria a expressão reconhecida e utilizada pela coletividade, resíduo de estilos acumulados ao longo de gerações. Martos e Mesquita (1987), desse modo, reproduzem uma noção de estilo centrada no sujeito, que evolui indo do mais concreto ao mais abstrato, domínio e atualização individual de uma taxonomia da língua, código.

O volume 1 é aberto pelos capítulos “Cultura”, “Linguagem, língua e fala”, “Comunicação” e “História da língua portuguesa” e vai do trovadorismo ao arcadismo. Esses títulos revelam afinidade dos autores com a Teoria da Comunicação. O volume 2, por sua vez, vai do romantismo ao simbolismo e é encerrado com o capítulo “Exercícios finais”. Já o volume 3 vai do pré-modernismo à prosa então contemporânea e é fechado com o capítulo “Testes de vestibulares”. Cada um desses capítulos integra seções de literatura, de gramática, que seguem a Nomenclatura Gramatical Brasileira (RIO DE JANEIRO, 1958), e, por vezes, de redação. Essas últimas sempre se intitulam “Redação”, e algumas delas trazem subtítulo.

No volume 1, de dezessete capítulos, nove trazem a seção “Redação”. Dentre esses nove, três têm como objeto a descrição, quatro têm como objeto a narração, e dois enfocam na dissertação. No volume 2, oito capítulos apresentam a seção “Redação”, sendo que um se ocupa da denotação/conotação, outro, da narração, um terceiro, dos tipos de discurso, e cinco tratam da dissertação. No

volume 3, nove capítulos apresentam a seção “Redação”, tendo seis propostas de redação livre, um, proposta de narração, e dois, propostas de dissertação. A argumentação, nas quatro seções da coleção em que é mencionada, é atrelada apenas ao texto dissertativo. Desse modo, determina-se que nem todo texto é argumentativo – textos descritivos e narrativos não o são. Adiante, há a justificativa dos autores para essa compreensão.

No volume 1, apresenta-se o conceito de argumentação na seção “Dissertação (argumentação)”, do capítulo 17, “Tomás Antônio Gonzaga”. No volume 2, apresentam esse conceito a seção “Redação: Dissertação”, do capítulo 9, “O teatro romântico”; a seção “Redação: A dissertação objetiva”, do capítulo 11, “O Realismo no Brasil”; e a seção “Redação: A dissertação subjetiva”, do capítulo 13, “Raul Pompéia”. No volume 3, o conceito de argumentação não aparece.

“Redação: Dissertação (argumentação)”, no último capítulo do volume 1, tem como objetivo definir o conceito de argumentação, característica do texto dissertativo. Inicia-se, para tanto, com a voz de autoridade de um renomado estudioso: Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, filólogo, lexicógrafo, tradutor e crítico literário brasileiro. Sua definição para argumento é retirada de seu contexto de circulação: “o raciocínio pelo qual se tira uma consequência ou dedução”. No *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* de 1986, no entanto, encontramos essa mesma definição no verbete de argumento:

argumento. [Do lat. *Argumentu*]. S. m. 1. Raciocínio pelo qual se tira uma consequência ou uma dedução. 2. Indício, vestígio. 3. Assunto, tema, enredo. 4. Sumário, resumo. 5. Discussão, contenda, altercação. 6. Cin. História especialmente preparada para cinema: O filme tem ótimo argumento. 7. Anál. Mat. Variável independente. 8. Mat. Ângulo que, num diagrama, de Argand, o vetor representativo de um complexo faz com o eixo real. 9. Geom. Anal. V. Ângulo polar. (FERREIRA, 1986, p. 162).

Os autores explicam: “Numa dissertação, os argumentos são importantes para convencer o leitor da validade do texto” e “na dissertação aparecem sempre argumentos a favor e contra” (MARTOS; MESQUITA, 1987, v. 1, p. 218). Concebem, dessa forma, a dissertação como um texto necessariamente

argumentativo. Dessa definição, compreende-se que na descrição e na narração não há argumentação, porque nesses textos não há um raciocínio elaborado por um autor que defenda um ponto de vista. Descreve-se e narra-se articulando pensamento, língua e mundo em uma única relação termo a termo, pressupondo-se uma língua única e a passividade do interlocutor, mero receptor e decodificador. Descrição e narração, desse modo, seriam discursos autoritários, na medida em que dispensam a necessidade de qualquer persuasão, pois têm reconhecimento de valor impositivo de uma dada realidade.

Em seguida, há três exercícios: dois de listar argumentos favoráveis e desfavoráveis para determinadas asserções e um em que se pede que o aluno, a partir de uma das asserções anteriores e os argumentos para ela encontrados, desenvolva uma conclusão. Sintetiza-se, depois deles, a estrutura que se pressupõe apreendida pelo aluno através deles, dando-se um exemplo de argumento favorável, seguido por um argumento desfavorável e uma conclusão. Os argumentos favoráveis seguidos por argumentos desfavoráveis, ao conduzirem a uma conclusão preestabelecida pelos autores, colocam as contradições, os conflitos e as dúvidas no objeto do tema da dissertação sob uma pretensa inesgotabilidade. Independente de contradições e conflitos, assim, ele é iluminado pelo discurso único e indiscutível da conclusão. Apesar de os exercícios apresentarem, desse modo, diferentes pontos de vista, há, novamente, uma razão centrada no sujeito que pode interpretar transparente e objetivamente a realidade e que deve ser reproduzida pelo aluno. O texto argumentativo, assim, também se submete ao discurso autoritário.

No capítulo 9 do volume 2, a seção “Redação: Dissertação”, que tem como intuito definir as características fundamentais do texto dissertativo, reforça-se que nos textos descritivos e narrativos não há argumentação. A seção é aberta por um trecho do texto *A revolução industrial* (BICALHO, 1985 *apud* MARTOS; MESQUITA, 1987, v. 2, p. 143), da cientista social e historiadora Letícia Canêdo, seguido da subseção “Estudo do texto”. Nessa seção, em seis questões, os autores pedem que o aluno identifique as ideias centrais dos parágrafos do excerto, para

depois classificar o texto como dissertação, narração ou descrição. Os autores, depois, respondem à sua própria pergunta, num percurso da análise para a síntese:

O texto lido não é narrativo, pois não relata fatos, nem é descritivo, uma vez que não descreve objetos, nem pessoas, nem lugares etc. Ele expõe idéias a respeito de um assunto. Trata-se, pois, de um texto dissertativo. (MARTOS; MESQUITA, 1987, v. 2, p. 144).

Contrapõem-se, nessa resposta dada pelos autores, ideias a fatos e a descrições de objetos, pessoas ou lugares. Fica claro, dessa forma, que o percurso que a coleção didática faz da descrição, narração e tipos de discurso até chegar na dissertação busca ir do mais concreto ao mais abstrato, da reprodução e da imitação de uma dada realidade contextualizada até chegar à “composição de lavra própria” (BUNZEN, 2005, p. 57), na qual o domínio do sistema da língua permite a expressão pessoal sobre temas genéricos, descontextualizados, porque pretensiosamente universais. Essa expressão pessoal, entretanto, não deve ser tão pessoal, uma vez que se induz à reprodução de um discurso de um outro desconhecido, conforme a seção de redação anterior. Os temas genéricos e supostamente universais se ligam, desse modo, a um conteúdo-sentido preestabelecido.

Na sequência, quatro características fundamentais de um texto dissertativo são eleitas: um plano que auxilie no desenvolvimento das ideias, uma ideia central para ser desenvolvida, uma argumentação que objetive convencer o leitor da ideia central e uma conclusão que pese os argumentos positivos e negativos. O interlocutor, desse modo, é reforçado como um participante passivo. A preocupação com os processos de planejamento remete às então novas teorias de ensino de produção textual. Não se mostra, no entanto, como leitor, argumentação e planejamento de texto se relacionam. Opta-se, assim, por uma metodologia transmissiva de descrição da língua, baseada na exposição dedutiva.

Há, por fim, uma proposta de dissertação a partir de um dos temas: “a inflação brasileira”; “o jovem e a música”; ou “a mocidade e o esporte”. Uma vez que não se apresenta nenhum texto de apoio; que esses temas não aparecem antes na coleção; e que a dissertação, texto argumentativo que exige o aprimoramento

máximo linguístico do aluno, deve expressar aquilo que é reconhecido por vozes de autoridade, essa proposta pressupõe que o aluno deva ter um conhecimento que o livro didático não fornece.

As seções dos capítulos 11 e 13 do volume 2 de *Fundamentos de Língua e Literatura* (MARTOS; MESQUITA, 1987), respectivamente, “Redação: A dissertação objetiva” e “Redação: A dissertação subjetiva”, por fim, têm como objetivo (re)apresentar conceitos definidos como opostos pelos autores:

Quando o conteúdo da dissertação é o conhecimento científico e o objetivo é instruir e convencer o leitor, diz-se que a dissertação é objetiva. Nesse tipo de dissertação, as idéias são organizadas em forma de raciocínio, quase sempre partindo da idéia central, apresentando os argumentos até chegar a uma conclusão. (MARTOS; MESQUITA, 1987, v. 2, p. 193).

Ao contrário da dissertação objetiva, [a dissertação subjetiva] apresenta as opiniões pessoais de quem escreve sobre determinado tema. É comum, inclusive, que a pessoa que escreve cite argumentos contrários ao seu ponto de vista, para rebatê-los, mostrando-lhes as falhas, procurando defender suas idéias. (MARTOS; MESQUITA, 1987, v. 2, p. 223).

Em “Redação: A dissertação objetiva”, há um trecho de “O extremo meridional do Brasil”, capítulo do livro *Espaço e sociedade no Rio Grande do Sul* (COSTA; MOREIRA, 1982 *apud* MARTOS; MESQUITA, 1987, v. 2, p. 193), para se exemplificar como, em um texto dissertativo, parte-se de uma ideia central e se apresentam argumentos para ela, para, finalmente, chegar-se a uma conclusão. Em seguida, há um exercício de definição de palavras para “treinar o pensamento a ver as coisas reais” (MARTOS; MESQUITA, 1987, v. 2, p. 193) e uma proposta de redação, em que o aluno deve pesquisar em uma enciclopédia e consultar um profissional para escrever uma redação com o tema “Minha futura profissão”.

Já em “Redação: A dissertação subjetiva”, há um trecho do ensaio *Um brasileiro em terras portuguesas: Introdução a uma possível luso-tropicologia*, acompanhada de conferências e discursos proferidos em Portugal e em terras lusitanas e ex-lusitanas da Ásia, da África e do Atlântico (FREYRE, 1978 *apud* MARTOS; MESQUITA, 1987, v. 2, p. 223). Em seguida, há dois exercícios de

listagem de argumentos favoráveis e desfavoráveis para cinco temas genéricos e descontextualizados: “A liberação da velocidade nas estradas”; “A proibição do fumo nas escolas”; “Exames vestibulares mais fáceis”; “O casamento aos vinte anos”; e “Melhor salário aos professores”. Dessa maneira, presume-se, novamente, que o aluno tenha um conhecimento que o livro didático não fornece.

Pressupõe-se na dicotomia objetividade e subjetividade nessas duas seções, assim como na contraposição ciência e opinião pessoal, a possibilidade de uma neutralidade da língua, decorrente da razão, centrada no sujeito, que pode interpretar transparente e objetivamente a realidade e expressá-la. Os textos (re)apresentados nessas seções, contudo, não são exemplos, precisamente, do fazer ciência e da opinião pessoal. Tampouco pode-se esperar do depoimento de um profissional, independente de qual seja a profissão, um rigor metodológico supostamente neutro.

Objetividade e subjetividade se confundem – não à toa, ambas as seções trazem a argumentação. A opinião pessoal e o fazer científico precisam de argumentos, porque ambos exigem o posicionamento diante de questões que não apresentam um conteúdo-sentido pré-estabelecido, mas um ser e dever que escapa à lógica formal desenvolvida no terreno do kantismo e que, por isso, exige o posicionamento responsável do sujeito (BAKHTIN, 2010, p. 76).

Os exercícios propostos por Martos e Mesquita (1987) para a argumentação, desse modo, por mais que confrontem visões com argumentos favoráveis e desfavoráveis, privilegiam a identificação, a listagem e o preenchimento de estruturas preestabelecidas, que impõem a reprodução da voz do outro. Os temas genéricos, descontextualizados, porque supostamente universais, e a “injunção de transparência e objetividade” da língua (ORLANDI, 2015, p. 34), que pressupõe uma realidade neutra, determinam mais que a autoridade dessa voz do outro: determinam o seu autoritarismo. A expressão pessoal do aluno, objetivo final do percurso didático que se faz na coleção da análise para a síntese, do mais concreto para o mais abstrato, não pode ser, enfim, seu posicionamento responsável, porque está ligada a uma noção de estilo centrada no sujeito, que compreende que há um acúmulo de conhecimento – objetivo e verdadeiro – na apropriação da razão gráfica da escrita.

Considerações finais

Em muitos níveis, na coleção, parte-se da análise para a síntese, do mais concreto para o mais abstrato, com o intuito de fazer o aluno se apropriar de fundamentos de língua, que o permitiriam produzir seus próprios textos. Na macroestrutura, parte-se do texto literário, do texto modelar, que é fonte de regras e qualidades de estilo. Passa-se pela gramática que apresenta a taxonomia da língua, imposta por uma tradição de ensino beletista e por lei, pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (RIO DE JANEIRO, 1958). Termina-se na redação, que deve atualizar o código apr(e)endido. Nas seções “Redação”, parte-se da expressão afetiva e criativa do indivíduo, da descrição e da narração; passa-se pelos tipos de discurso, categorias sintáticas cujo significado estilístico não é abordado; e termina-se na dissertação, na qual se trabalha a argumentação.

Na microestrutura das seções “Redação” em enfoque neste capítulo, há a identificação de argumentos, a listagem de argumentos favoráveis e desfavoráveis e o preenchimento de estruturas preestabelecidas. A argumentação como reprodução da voz de um outro desconhecido, desse modo, não é apenas uma questão pedagógica de se desenvolver (ou não) habilidades para o posicionamento no texto (ainda que pré-determinado). É uma concepção de língua (sistema abstrato, realidade homogênea de formas inatas), linguagem (atualização individual do código) e sujeito (emissor e receptor de mensagens). Essa concepção determina não só que a descrição e a narração não sejam consideradas argumentativas, porque tratam de uma realidade concreta e contextualizada. Também determina que, na dissertação, tipo textual cuja estrutura é preestabelecida, a expressão pessoal sobre determinado tema genérico não seja tão pessoal assim, porque tem um caráter essencialmente avaliativo e um intuito estritamente disciplinar.

O estilo centrado no sujeito, que compreende que há um acúmulo de conhecimento – objetivo e verdadeiro – na apropriação da razão gráfica da escrita, assim, não pode ter qualquer compromisso com questões pertinentes a um tempo e a um espaço. Em sua “injunção de transparência e objetividade” (ORLANDI,

2015, p. 34) da língua define-se não só o a-valorativo, como também o atemporal e o a-espacial, formas de conteúdo-sentido abstratamente universais e, por isso, apenas relativamente possíveis.

Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João, 2010.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Vieira de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, M. *A teoria do romance I. A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

BALLY, C. *Le langage et la vie*. Genève: Droz, 1952.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. Tradição erudita e conservação social. In: BOURDIEU, Pierra; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. *Decreto nº. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977*. Altera o Decreto nº. 68.908, de 13 de julho de 1971 e dá outras providências. Brasília, 1977.

BRASIL. *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.

BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de letras, 2007, p. 79-108.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p. 73-117.

CAMPOS, M. I. B. Dissertação nos manuais escolares do ensino médio: entre mudanças e permanências. *Conexão Letras*, v. 13, n. 19, p. 101-113, 2018.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DE PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, 2010, p. 70-197.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, D. A. (Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola, 2007, p. 21-50.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. 2ª. Ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. (Orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-221.

GRÁCIO, R. A. Da epistemologia à racionalidade retórica: a argumentação na sua condição civil. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (Orgs.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016, p. 11-26.

LEMOS, C. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 23, 1977.

MARTOS, C. R.; MESQUITA, R. M. *Técnicas de Redação e Criatividade*. São Paulo: Saraiva, 1984.

MARTOS, C. R.; MESQUITA, R. M. *Fundamentos de língua e literatura*. São Paulo: Saraiva, 1987. v1.

MARTOS, C. R.; MESQUITA, R. M. *Fundamentos de língua e literatura*. São Paulo: Saraiva, 1987. v2.

MARTOS, C. R.; MESQUITA, R. M. *Fundamentos de língua e literatura*. São Paulo: Saraiva, 1987. v3.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento de sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2015.

PALMA, D. V.; FRANCO, M. I. S. de M. A década de 1980: suas características principais. In: BASTOS, N. M.; PALMA, D. V. (Orgs.). *Língua Portuguesa na década de 1980: linguística, gramática, redação e educação*. São Paulo: Terracota, 2018, p. 9-28.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011, p. 53-62.

SOARES, M. B. Português na escola. Uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 141-161.

RIO DE JANEIRO. Ministério do Estado de Educação e Cultura. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro, 1958.

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

A formação de professores em disputa: uma análise do discurso ideológico em manuais pedagógicos

Marco Aurelio Cardoso Moura

1 Introdução

Este artigo propõe analisar, numa perspectiva bakhtiniana, dois textos presentes em dois manuais pedagógicos de português para a formação de professores¹ do ensino secundário². O primeiro texto integra o manual *O Idioma Nacional na Escola Secundária* de Antenor Nascentes, publicado em 1935. A parte desse manual, selecionada para análise, se intitula *Advertência* e sucede o prefácio à obra, escrito por Lourenço Filho, um dos líderes do movimento Escola Nova. O segundo manual se trata de *Didática da Língua Portuguesa para o curso secundário* de Petrônio Mota, publicado em 1962. Esse manual traz um prefácio intitulado *O Mestre e a Escola*. Essa parte do livro resgata vozes de personagens

¹ São considerados manuais pedagógicos todo o livro que se destina a ensinar alguém a ensinar. (v. Silva; Catani, 2019). Logo, esses materiais eram destinados à formação de novos professores.

² O ensino secundário está presente no Brasil desde o início do trabalho dos jesuítas em seus colégios. Com a expulsão da Ordem em 1778 por Marquês de Pombal, o ensino como um todo passou por reformulações, mas é somente em 1837 que o império fundará um colégio modelo para as demais províncias do Brasil, o imperial colégio de Pedro II. A formação do colégio Pedro II equivalia ao nosso ensino fundamental II e ensino médio atuais, podendo ser concluído em no máximo 8 anos, mas com a possibilidade de conclusão em menor tempo mediante realização de provas. (v. Vechia, 2014). O resgate dessa referência se mostra oportuna, pois, mesmo com o fim do império e o colégio passar a ser chamado, pelos republicanos, Ginásio Nacional, ele permaneceu sendo uma referência importante para a formulação das políticas de educação. Segundo Saviani (2019), o ensino secundário sofreu alterações somente com o decreto 19.890 de 18 de abril de 1931 e sua consolidação em 1932. Esse decreto foi promulgado por Francisco Campos enquanto ministro da educação e saúde pública do governo provisório de Getúlio Vargas. Com a constituição de 1934, o ensino passou a ser organizado de forma mais nacional, mas preservou certa autonomia regional. Nova mudança importante no ensino secundário ocorre somente com a Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 que instaura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

mais tradicionalistas da educação no Brasil e defende a formação de professores orientada por uma perspectiva mais conservadora.

A escolha desses objetos se justifica pelo fato de os manuais pedagógicos terem sido um dos principais meios pelos quais circulava uma série de conhecimentos considerados essenciais para a formação de professores. Segundo pesquisas de Silva (2019), Correia (informação verbal)³, Catani (1994) Nonato (2019), Moura; Nonato (2020), dentre outros, os manuais pedagógicos foram utilizados de forma ampla na formação dos professores a partir dos anos 1930 com as reformas educacionais mobilizadas pelo movimento da Escola Nova.

De maneira geral, vamos analisar, na materialidade textual dos manuais, como as disputas ideológicas em torno das concepções sobre a formação de professores se deram em dois momentos específicos da história da educação no Brasil. Primeiramente, queremos observar como o autor do manual *O idioma Nacional na Escola Secundária* relaciona o seu projeto de formação do professor de língua portuguesa com as concepções educacionais difundidas pelos escolanovistas. Nota-se uma proximidade clara entre ambos desde o início, já que o prefácio de seu livro fora escrito pelo professor Lourenço Filho, importante expoente do movimento Escola Nova.

Quanto à abordagem do segundo manual, *Didática da Língua Portuguesa para o curso secundário*, buscamos entender como as disputas ideológicas em torno do projeto de educação fez com que o seu autor, Petrônio Mota, também professor do colégio Pedro II, optasse por defender, em seu prefácio, uma concepção mais tradicional de educação e do papel do professor. Juntamente à análise da materialidade textual desses manuais, queremos entender também o papel que os manuais exercem enquanto espaço privilegiado do debate educacional no país.

O método bakhtiniano, que orienta este artigo, exige uma postura responsiva para a análise do *corpus*. Desta forma, escolhemos dois textos que serão contrastados, de forma que sua comparação revele as posições ideológicas que

³ Apresentação no Seminário de Estudos realizado na FEUSP em abr. 2001b. Mimeo.

posicionam os manuais e seus autores no debate público sobre a formação de professores nos anos de 1935 a 1962.⁴

Em primeiro lugar, vamos situar a concepção de ideologia no Círculo de Bakhtin, abordar suas especificidades e importância para o conceito de gêneros do discurso. A questão do heterodiscurso em Bakhtin também será relevante neste trabalho. Em seguida, estudaremos os manuais enquanto gênero de discurso que circularam historicamente em diferentes esferas da vida social. No caso deste artigo, localizamos os manuais na esfera da produção científica, educacional e cultural.

Após situar a concepção de ideologia e estabelecer os manuais no encadeamento discursivo que os torna um gênero relativamente estável, faremos uma breve incursão pelas condições de produção dos manuais. Os aspectos históricos e sociais do período são elementos importantes para compreender as circunstâncias que estabeleceram as posições ideológicas dos autores.

Finalmente, iremos aos manuais propriamente ditos. Descreveremos, de forma geral, os aspectos linguísticos e editoriais dos manuais e, mais especificamente, o conteúdo dos dois textos que escolhemos para este artigo. A análise discursiva buscou abordar os textos de forma a demonstrar o quanto os enunciados refletem ou refratam os discursos ideológicos vigentes sobre a formação de professores, no nosso caso específico, de língua portuguesa.

⁴ Esse período corresponde às publicações dos manuais analisados neste artigo. Além disso, a escolha de dois manuais, distantes no tempo por quase 30 anos, se justifica por ser esse período marcado diretamente pelos debates promovidos pela Escola Nova. Segundo Saviani (2019), o movimento dos renovadores surge com a fundação da ABE, em 1924, e se consolida com o lançamento do “Manifesto dos pioneiros da Escola Nova” em 1932. As reformas enfrentam grande oposição da igreja católica nas décadas de 1930 e 1940, passam por um breve período de harmonia entre católicos e renovadores em fins dos anos 1940 e perdem força com o golpe civil-militar de 1964 e com a Lei 5692/71 que impõe uma “concepção pedagógica produtivista” ao ensino.

2 A ideologia no Círculo de Bakhtin

Nessa parte, estudaremos como a questão da ideologia aparece nas obras do Círculo de Bakhtin, doravante CB. Nesse aspecto, o trabalho de Costa (2017) é fundamental. O ponto de partida é a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Volóchinov. Para Volóchinov e o CB, a ideologia não é uma falsa consciência ou apenas o discurso dominante em uma sociedade de classes. Com a palavra, Volóchinov: “Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez, em retorno, uma forte influência e dão assim o tom da ideologia”. (Volóchinov, 2002, p. 119). É importante salientar que a ideologia está em disputa constante. Nas palavras de Costa (2017), esses são alguns pontos importantes sobre a concepção de ideologia para Volóchinov:

Sendo a ideologia determinada pela realidade socioeconômica e sendo o signo a sua materialização, nele se reflete e se refratam as contradições, lutas e antagonismos da existência social material. Cada esfera ou campo da criação ideológica possui sua própria forma de orientação para a realidade e reflete e refrata a existência social material de um modo específico. Povoada por signos, cada uma dessas esferas, portanto, significa o mundo de um modo específico. (COSTA, 2017, p. 123).

Certamente, há outros pontos importantes sobre ideologia que foram trabalhados por Volóchinov, mas, para a análise do nosso corpus, a dimensão de reflexo e refração dos enunciados concretos, juntamente com o conceito de campo/esfera, são os mais relevantes. Em Grillo (2006) há uma definição da noção de campo/esfera:

Ela [noção de campo/esfera] se constitui em importante alternativa para pensar as especificidades das produções ideológicas (obras literárias, artigos científicos, reportagens de jornal, livro didático, etc.), sem cair na visão imanente da obra de arte do formalismo nem no determinismo do marxismo ortodoxo. As esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso

alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros. (GRILLO, 2006, p. 1).

No nosso caso, o campo/esfera de produção e circulação dos manuais é formada por múltiplas vozes que defendem diferentes interesses no que diz respeito ao projeto de educação, interesses esses que ultrapassam os debates técnicos e científicos a respeito da formação dos professores, dentre outras pautas. Pode-se elencar um número grande de atores sociais envolvidos nessas disputas: professores, pesquisadores, políticos, religiosos, etc. Para viabilizar os debates, uma série de gêneros textuais são produzidos e, dentre eles, os manuais pedagógicos têm um status privilegiado. Desta forma, sua produção seguia um conjunto de regras relativamente estáveis. Contudo, antes de tratar da questão teórica envolvendo os gêneros do discurso, é importante abordar o conceito de ideologia também em Bakhtin.

Costa (2017) destaca alguns conceitos que representam uma continuidade por parte de Bakhtin à concepção de ideologia presentes em Volóchinov e Medviédev.

Operando com algumas oposições semânticas fundamentais, como dialogismo – monologismo, plurilinguismo – língua única, frase – enunciado, gêneros primários – gêneros secundários, forças centrípetas – forças centrífugas, a produção teórica de Bakhtin a partir de 1929 vai articular os referidos conceitos em uma concepção de linguagem na qual a presença da questão da ideologia se traduz por algumas proposições básicas: (...)

Nesse universo, integrado pelas esferas ideológicas constituídas e pela comunicação da vida cotidiana, a linguagem desempenha papel fundamental. Nela se desenvolvem os inúmeros embates em que várias forças em atuação na realidade histórico-social disputam a supremacia na semiose do mundo. (COSTA, 2017, p. 140).

Os pontos elencados por Costa (2017) representam um encadeamento de conceitos fundamentais, diretamente relacionados uns aos outros, e que formam o quadro teórico de Bakhtin. A ideologia tem um papel de destaque como um conceito que articula a dimensão dialógica da linguagem. O dialogismo, presente nas interações sociais, se realiza por enunciados concretos que são divididos por

Bakhtin em gêneros primários e gêneros secundários. Essa divisão não expressa uma ordem de relevância, mas circunscreve as esferas de circulação dos gêneros, sendo elas mais ou menos complexas. Os gêneros primários dizem respeito à esfera do cotidiano, enquanto os secundários estão relacionados a atividades humanas no campo da ciência, das artes, da religião, etc. Em todas as manifestações dos gêneros discursivos há disputas ideológicas sob formas relativamente estáveis de produção dos enunciados.

As vozes que tecem um texto estão imbricadas por enunciados que se relacionam de forma dialógica. Isso significa que a ideologia do cotidiano é constitutiva de qualquer enunciado concreto. Desta forma, Bakhtin compreende que os gêneros do discurso são sempre produto das relações sociais, e não um ato individual do autor. Podemos ver isso explicitamente no trecho a seguir:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2000, p. 294).

É importante dizer também que o estilo e a forma composicional compõem o gênero. Entretanto, quando observamos os manuais, a presença do heterodiscurso também se torna uma ferramenta importante de análise. Assim Bakhtin define a construção híbrida, característica principal do heterodiscurso: “Chamamos de construção híbrida um enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados, duas maneiras discursivas, dois estilos, duas “linguagens”, dois universos semânticos e axiológicos.” (BAKHTIN, 2015, p. 84).

Os estudos de Bakhtin dão ênfase a essa característica composicional no romance, porém esse conceito nos ajuda a observar as vozes que estão em diálogo

nos manuais. Esse gênero circula no Brasil em diferentes esferas e, na educação, sua produção se constitui de forma dialógica: “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2000, p.272). Isso significa que todo enunciado se expressa numa cadeia de outros enunciados, passados e futuros, em diálogo com outras vozes enunciativas, e não em um ato isolado. Veremos que essa característica válida para os manuais será de grande importância em nosso trabalho.

Todo esse referencial teórico do CB são ferramentas conceituais imprescindíveis para analisar, na materialidade textual dos manuais pedagógicos, os diálogos que esses enunciados estabelecem, tanto com a tradição e as reformas educacionais, quanto com os demais manuais, de outras esferas da vida social, que circularam antes desses na história do Brasil.

3 Os manuais como gênero de discurso

Os manuais pedagógicos destinados à formação de professores não são um gênero textual isolado. O adjetivo pedagógico direciona a finalidade que esses manuais têm para a educação. Assim, eles fazem parte de um gênero mais amplo que no Brasil esteve vinculado às esferas cultural e científica. Neste momento, veremos, brevemente, a história desse gênero e como os manuais se tornaram parte da cultura material da escola no Brasil.

A partir de finais do século XVIII, mas sobretudo durante o século XIX [no Brasil], toma força um novo gênero literário consagrado às boas maneiras. Escritos de modo claro e didático, os guias de boa conduta dedicavam-se à “ciência da civilização” e introduziam seus leitores nas atividades que marcavam a vida de sociedade: bailes, reuniões, saraus e jantares. (SCHWARCZ, 1997, [orelha do livro]).

No excerto acima, vemos o termo “ciência da civilização” sintetizando o conteúdo a que os guias, mais adiante chamados também de manuais, pretendiam difundir na corte brasileira. Contudo, antes de chegar ao Brasil, percorreremos os caminhos desse gênero do discurso na Europa.

A ciência e a civilização eram duas faces da mesma moeda. Durante o período chamado de revolução científica, localizado por Marcondes (2016, p. 9): “da publicação de *Sobre a revolução dos orbes celestes* de Nicolau Copérnico (1543) até os *Princípios matemáticos da filosofia natural* de Isaac Newton (1887) (...) juntamente com o humanismo renascentista e a Reforma Protestante” foi fundamental a difusão do discurso científico e da disciplinarização dos corpos e dos hábitos cotidianos.

No que tange à ciência, Schiavinatto e Pataca (2016) identificam os seguintes gêneros do discurso nos quais eram publicados os trabalhos científicos:

Associadas à necessidade de difundir a linguagem científica para seu desenvolvimento, premissa assumida desde o século XVII [em Portugal] e intensificada durante o Iluminismo, a elaboração, a tradução e a publicação de livros que sintetizassem as discussões de cada área do saber tornaram-se grande desafio para a comunidade científica. Próximo à proposição dos manuais, encontramos outros gêneros como os compêndios, métodos, elementos que, de acordo com Bluteau e Silva (1790), caracterizavam-se pela explanação sintética dos conceitos. (SCHIAVINATTO; PATACA, 2016, p. 553).

A elaboração e circulação de um gênero está diretamente vinculada às atividades das diferentes esferas da vida social, como conceitua Bakhtin. Os gêneros do discurso serão tanto mais complexa for a esfera social a que estiverem associados. Nesse sentido, os manuais, assim como os demais gêneros citados, são importantes para que o conhecimento circule e as trocas aconteçam nas comunidades científicas do período. Além disso, o contexto histórico é fundamental para compreendermos a elaboração de determinado gênero. Para os fins deste artigo, é importante entender esse processo em Portugal, por sermos herdeiros da colonização portuguesa.

A difusão da ciência em terras lusitanas está diretamente associada à expansão marítima. A astronomia, marinharia e, posteriormente, as ciências naturais foram fundamentais para os fins econômicos da coroa. Entretanto, esses conhecimentos foram levados também às colônias. No caso do Brasil, os manuais mais difundidos, no século XIX, pertenciam à coleção *O fazendeiro do Brasil* publicados entre 1799 e 1801 pela Casa do Arco do Cego em Lisboa, dirigida por

frei José Mariano da Conceição Veloso, nascido em Minas Gerais. Esses manuais tinham como finalidade instruir os proprietários de terra nas técnicas agrícolas mais avançadas do período. Além disso, traziam informações ligadas a conhecimentos de botânica, com técnicas de controle de pragas e assuntos correlatos. (SCHIAVINATTO; PATACA, 2016).

Segundo Azevedo (2018, p. 99), “o frei esperava que O Fazendeiro do Brasil afirmasse a primazia de um conhecimento agrícola – ou agrônômico, como se falava na época – intimamente ligado aos princípios da filosofia natural das Luzes”. Ou seja, os ideais iluministas orientavam os objetivos que esse manual visava atingir na colônia.

Com o desembarque da família real portuguesa em 1808 no Rio de Janeiro, uma biblioteca inteira chega junto com a corte. Nesse momento, com a finalidade de construir uma “civilização nos trópicos”, muitos são os títulos, de diversos gêneros, que chegam ao Brasil. Ampliam-se as referências científicas e, junto com isso, aparecem os primeiros manuais de boa conduta.

Segundo Pilla (2003), os manuais de boa conduta tinham por finalidade orientar as cortes nos hábitos civilizados que deveriam adquirir para se adequarem às novas regras sociais e de etiqueta. “Até a Idade Média as principais normas de conduta chegavam às pessoas através de pequenas trovas ou provérbios fáceis de memorizar. Explorando esse gênero, alguns tratados manuscritos faziam referências sobre a arte da convivência.” (PILLA, 2003, p. 8). Contudo, é somente na modernidade que esses conhecimentos são sistematizados no gênero manual. Uma das primeiras obras difundidas com essa proposta, ainda no ano de 1530, foi *A civilidade Pueril* de Erasmo de Rotterdam. Essa obra se propagou inclusive para os ambientes de ensino que a adotaram para a instrução das crianças e jovens quanto ao comportamento em sociedade e o decoro corporal.

Os manuais de boa conduta se propagaram no Brasil, sobretudo, durante o reinado de D. Pedro II. Segundo Schwarcz (1998), D. Pedro II foi responsável pela nomeação do maior número de “nobres” dos mais diferentes títulos. Contudo, esses novos membros da nobreza precisavam ser educados nos modos civilizados. É nesse contexto que um grande número de manuais é traduzido ou produzido no

Brasil. Dentre esses está o *Código do Bom-Tom* do cônego J. I. Roquete de 1845. É importante notar que, nesse manual, Roquete se preocupa em regular cada detalhe do comportamento na vida cotidiana e, sobretudo, o uso da língua:

Em determinada passagem cita o “excelente Dicionário da língua portuguesa” (de sua autoria), muito útil para que os dois filhos⁵ encontrem “todos os verbos e preposições importantes para que não cometam galicismos na construção e na fala polida”. Em contexto diferente alude a outro livro dele, *O novo secretário português*, “que oferece regras para escrever toda sorte de cartas”. (SCHWARCZ, 1998, p. 17).

A preocupação com a formação dos jovens se estendeu a iniciativas de institucionalização do ensino. É nesse processo que, em fins do século XIX, os manuais pedagógicos começam a circular no Brasil. Os republicanos, com os olhos voltados para a Europa e Estados Unidos, buscaram por essas referências para modernizar a educação escolar. Foi nesse contexto que em 1886 Ruy Barbosa traduz e publica, pela Imprensa Nacional, o manual *Lições de Coisas* do americano Norman Allison Calkins.

Os manuais apresentados, além de partilharem um mesmo contexto histórico, também comungam da finalidade da instrução. Logo, os manuais pedagógicos podem ser considerados herdeiros dessas fontes mais longínquas. Contudo, reconhecemos que essa herança precisa ser melhor investigada futuramente para delimitarmos mais precisamente essa relação. Todavia, podemos afirmar que os manuais, independentemente da esfera social a que estiverem vinculados, são um importante espaço de defesa de posições ideológicas.

4 O contexto histórico de produção dos manuais pedagógicos

Localizamos os manuais pedagógicos no Brasil a partir de fins do século XIX, sobretudo após o início da primeira república. Contudo, é somente com o

⁵ Na obra, inspirada no Emílio de J. J. Rousseau, o cônego Roquete assume a figura de um pai que pretende educar seu casal de filhos nos modos civilizados e adequados a cada sexo.

projeto da Escola Nova que esse gênero ganha um amplo espaço e se torna parte da cultura material da formação de professores. É este percurso que faremos de forma mais detida.

Em 1890 acontece a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Esse evento é um marco importante para a formação de professores no Brasil. Nesta reforma, se defende que a formação de professores deveria ser ampliada e que eles fossem instruídos em conteúdos mais complexos do que os que eram ensinados às crianças⁶. Surge nesta oportunidade a defesa de que os professores deveriam ter uma formação em nível superior compatível com a que tinham outros profissionais liberais. É o que supõe o Decreto no. 27, de 12/3/1890, quando afirma: “Sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz.” (SÃO PAULO, 1890)

A reforma paulista se estendeu da Capital para outras localidades do interior do estado e foi modelo para demais regiões do país. É nessa reforma também que acontece a primeira tentativa de elevar a formação de professores ao nível superior.

A Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, instituiu o curso superior da Escola Normal organizado em duas seções, a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios. (...) Mas, embora essa legislação tenha permanecido até a reforma de 1920, o curso superior previsto jamais foi implantado. (SAVIANI, 2012, p. 15).

Esse discurso da necessidade de incremento da formação docente será retomado nos anos 1930 sob a forte influência intelectual e política da Escola Nova⁷. As mudanças conjunturais nos âmbitos social e político pelas quais passou

⁶ A menção da instrução pública no Brasil aparece pela primeira vez após a constituição de 1824. Para formar os professores que lecionariam nas escolas primárias foram criadas as Escolas Normais, sendo a primeira fundada em Niterói no ano de 1839. Contudo, bastante rudimentares e intermitentes, essas Escolas Normais instruíam os professores somente nos conteúdos básicos a serem ensinados no nível primário. Nenhuma formação pedagógica lhes era oferecida. Essa política permaneceu assim, sem grandes alterações, até fins do segundo reinado.

⁷ “Pedagogia escolanovista” ou “Pedagogia da Escola Nova” é uma denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. (...). Abarca um conjunto grande de autores e correntes que têm em

o país provocou fortes questionamentos quanto às concepções educacionais da pedagogia tradicional. Mas o que é ser tradicional ou moderno, em educação, nesse contexto?

Educação tradicional é toda a pedagogia centrada nos professores. Em geral, a metodologia do ensino tradicional se baseia, grosso modo, na exposição verbal do professor que vai explicando conceitos, dos mais simples aos mais complexos, de forma que o aluno vai os assimilando gradualmente. O protagonismo do professor, em comparação à certa passividade na recepção desses conhecimentos, por parte dos alunos, tende a valorizar o conhecimento por acúmulo, sendo a memorização parte fundamental da formação.

Os conteúdos ministrados também são pré-estabelecidos sem a participação dos alunos. As disciplinas se baseiam na herança cultural, histórica e científica que cada sociedade julga como fundamental e que deve ser preservada pelas novas gerações. Assim, a escola tem como função ser um espaço de formação do cidadão.

As chamadas “pedagogias modernas” sustentam uma retórica do atraso. As escolas de ensino tradicional seriam incapazes de formar as novas gerações para as demandas sociais que se projetavam. O futuro, e não mais o passado, é o orientador das práticas educativas. A industrialização, o surgimento de grandes cidades e a economia capitalista, que então se firmavam, exigiam um trabalhador com habilidades mais adequadas ao modelo de trabalho que se desenvolvia.

Assim, a chamada *psicologia experimental* tem grande importância na formulação da pedagogia moderna. Piaget (1970) identifica o início da pedagogia moderna a partir da obra *Emílio ou Da educação*, de J. J. Rousseau. Nesta obra, Rousseau destaca a importância de se elaborar uma educação adequada ao *modo da criança*.

Dewey, Claparède, Decroly, Montessori são apontados como os principais responsáveis pelas pesquisas que fundamentam essas pedagogias modernas. Estes

comum a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem.” (Saviani, 2012, p.155).

pesquisadores estavam interessados em desenvolver trabalhos nos quais o *interesse e a atividade* das crianças fossem o foco do ensino, e não mais o professor.

Essa é a base do movimento da Escola Nova no Brasil a partir dos anos 1930. Um grupo de intelectuais, com destaque para Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, é responsável por implementar uma série de transformações na educação brasileira, que predominaram até os anos 1960.

O marco do movimento Escola Nova fora o Manifesto dos pioneiros em 1932. Neste documento, destacam-se: a função social da educação; gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e laicidade; a unidade e autonomia; a fundamentação científica e o papel das universidades na formação dos professores e às novas orientações pedagógicas.

Os pioneiros disputavam uma hegemonia da educação com grupos mais conservadores ligados a ramos como a igreja católica e instituições de ensino mais tradicionais. Esse embate, marcado sobretudo no Ministério da Educação na gestão de Gustavo Capanema, mas que se estende até pelo menos o golpe militar de 1964, se revela na letra da lei e na concessão de maior ou menor espaço para as pretendidas reformas dos escolanovistas.

Segundo pesquisas de Silva (2019); Correia (informação verbal⁸); Catani (1994), dentre outros, os manuais pedagógicos foram utilizados de forma ampla na formação dos professores a partir dos anos 1930. Os conhecimentos psicológicos aplicados ao ensino e a ciência da pedagogia eram sistematizados e sintetizados por professores e pesquisadores das Escolas Normais, sobretudo a partir dos anos de 1920. Além dos conteúdos mais técnicos, esses manuais passaram a vincular posições ideológicas dos autores a respeito do ensino escolar e sobre a formação de professores. Entretanto, os manuais pedagógicos não eram produzidos apenas pelos adeptos da Escola Nova. Segmentos sociais mais conservadores, como a igreja católica do período, tinham intelectuais que a representavam nessas disputas

⁸ Apresentação no Seminário de Estudos realizado na FEUSP em abr. 2001b. Mimeo.

e que produziam seus próprios manuais. Dentre eles podemos destacar Alceu de Amoroso Lima e Everaldo Backheuser.

Será a posição ideológica de dois autores, em contextos diferentes, a respeito do modelo mais adequado para a formação de professores que veremos exposto nos textos que analisaremos. De forma geral, os autores representam os lados opostos dessa disputa e os manuais pedagógicos passam a ser um campo privilegiado onde são travadas essas disputas.

5.A análise dos manuais

Os manuais pedagógicos, como gêneros de discurso, possuem regras de elaboração textual e editoriais que são importantes de serem descritas. Assim, abordaremos brevemente a respeito dos autores dos manuais analisados, dados editoriais, a organização textual e, por fim, analisaremos os trechos selecionados de forma que possamos observar as posições ideológicas em disputa sobre a formação do professor do ensino secundário.

5.1 O idioma Nacional na Escola Secundária

O professor Antenor Nascentes, autor do manual *O Idioma Nacional na Escola Secundária*, representa o perfil do professor que ele vai criticar no ponto *Advertência* que iremos analisar. Nascido em 1886 no Rio de Janeiro, cursou ciências e letras pelo Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) e depois Direito pela Faculdade Livre de Ciência Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Atuou como advogado até 1919 quando passou em 1º lugar no concurso para professor de espanhol do colégio Pedro II. Em 1928, por força de decreto, transferiu-se para a cátedra de língua portuguesa. Lecionou também Filologia Românica na Faculdade de Ciências e Letras do Rio de Janeiro. O seu trabalho como filólogo o tornará uma figura reconhecida no campo dos estudos da linguagem. Leitor dos clássicos em

grego e latim, publicara um importante dicionário etimológico da língua portuguesa, dentre muitas outras obras. Faleceu em 1972, aos 86 anos.

O manual de sua autoria foi publicado em 1935 pela editora Cia. Melhoramentos de São Paulo, dentro da coleção Biblioteca de Educação vol. XXIV⁹. Essa coleção foi organizada pelo Dr. Lourenço Filho¹⁰, também autor do prefácio da obra. Na contracapa do manual, a editora traz um catálogo com títulos de outros vinte e quatro volumes que compõem a coleção. Todos eles são publicações ligadas às pesquisas em pedagogia moderna e referências aos escolanovistas.

O índice apresenta os seguintes pontos que serão desenvolvidos: A linguagem e o ensino do idioma; Advertência; O dialeto brasileiro; O idioma Nacional no lar; O idioma Nacional no curso primário; O idioma Nacional no curso secundário; Desenvolvimento do estudo; A aula; Os livros; A elocução; A composição; Análises; Meios de aferir a capacidade; Bibliografia.

O prefácio, primeiro texto do manual, foi intitulado *A linguagem e o ensino do idioma*. Nesse texto, Lourenço Filho expressa, de forma sintética, sua visão sobre a linguagem. Para ele: “De tal forma linguagem e pensamento se relacionam, que não se chega a compreender o desenvolvimento de uma dessas funções sem a ampliação e o aperfeiçoamento da outra.” (FILHO, 1935, p.5). Todavia, Lourenço Filho critica o ensino abstrato do idioma. Fiel aos princípios da Escola Nova, defende um ensino que vise ao uso da língua em sua ação prática. Manifesta compreender os esforços no ensino da metalinguagem, mas reconhece nas práticas mais *ativas* de ensino uma boa iniciativa.

⁹ Essa coleção foi um marco importante dos impressos sobre educação no Brasil. Organizada por Lourenço Filho, a coleção teve edições publicadas durante 20 anos (1927-1947) e fez circular títulos relacionados aos mais diversos temas correlatos à formação de professores de nível primário e secundário. “O objetivo dessa Coleção era disseminar para o professorado da época os princípios e as bases da Escola Nova, que garantiriam a formação educativa e civilizatória do país”. (OLIVEIRA, 2011, p. 70). Ainda segundo Oliveira (2011), o nosso manual teve uma única edição em 1935 com tiragem de 3 mil exemplares.

¹⁰ Professor diplomado pela Escola Normal Primária de Pirassununga (SP), em 1914, e pela Escola Normal Secundária de São Paulo, em 1917, Lourenço Filho desenvolveu uma trajetória profissional ascendente. Graças às suas qualidades pessoais e oportunidades de atuação, propiciadas, em diferentes momentos por Sampaio Dória, Almeida Junior ou Washington Luiz, conquistou prestígio e autoridade intelectual, tornando-se um dos expoentes da intelectualidade paulista. (MONARCHA, 2001, p. 11).

Não se trata, seguramente, de colocar a questão nestes termos simplistas: pró-gramática ou contra a gramática, pró-análises ou contra as análises. Os conhecimentos e exercícios a eles referentes são úteis e necessários, quando venham a seu tempo, se convenientemente *motivados*. Mas não representam os verdadeiros objetivos do ensino de idioma, que são os de levar o aluno a saber usar a linguagem falada e escrita, para apropriada e efetiva participação na vida social, e correlato desenvolvimento na capacidade de pensar. (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 8, grifo nosso).

Os destaques dados a esses pontos do prefácio de Lourenço Filho ajudam a situar em que lugar das disputas em torno do tema educação Antenor Nascentes se posiciona, sendo professor da instituição mais tradicional de ensino público do país¹¹. Podemos observar que o prefácio não faz uma crítica aos conteúdos de língua materna que eram ensinados, mas à forma como eram aplicados. O ponto de tensão aqui incide sobre a metodologia do ensino. (v. Moura; Santos; 2020). Desta forma, Nascentes (1935) vai se filiar ao movimento que buscava formar os professores nas técnicas de ensino desenvolvidas pela pedagogia moderna, com a fundamentação indispensável da área da psicologia experimental. Esse aspecto se mostra ainda mais relevante para o ensino secundário, como é expresso nas palavras de Jean Piaget.

Mas ocorre que quanto mais o professor do segundo grau é dominado pela disciplina que ensina, menos ele se interessa pela pedagogia como tal. Ou melhor, a pedagogia sendo, enquanto aplicação, uma arte ao mesmo tempo que uma ciência, o professor que tem o dom do ensino e do contato educativo é levado a supor que um tal dom basta para tudo e que um conhecimento mais detalhado dos mecanismos mentais é bom para os professores primários que têm de trabalhar com crianças, enquanto ao nível da adolescência tais análises psicológicas não acrescentam nada à experiência quotidiana de um bom professor que conheça individualmente seus alunos. (PIAGET, 1970, p. 136).

As palavras de Piaget (1970) refletem a preocupação expressa por Lourenço Filho e que será reforçada pela *Advertência* do professor Antenor Nascentes. Como dito anteriormente, Nascentes compõe um perfil de professor formado fora das

¹¹ É digno de nota que no ano de 1931 ocupava o cargo de diretor do colégio Pedro II o professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho que por sua vez assinou o Manifesto dos Pioneiros em 1932. Esse fato demonstra que o colégio vivia um contexto institucional favorável à defesa das concepções escolanovistas.

Escolas Normais. Esse era o caminho predominante aos candidatos ao magistério no ensino secundário. Esse nível de escolarização era um privilégio das elites e sua oferta era bastante reduzida no âmbito público e de alto custo nas instituições privadas. Quando olhamos para os professores do colégio Pedro II, notamos que estes provinham das instituições de formação superior mais tradicionais desde o século XIX: as Faculdades de Direito de São Paulo, Recife e Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina, Engenharia e Institutos Militares. Assim, as Escolas Normais eram exclusivamente para a formação dos professores que atuavam no ensino primário, mais difundido, mas não democratizado.

Todo esse contexto já aparece nas primeiras palavras de *Advertência*, que ocupa apenas duas páginas do manual: “Nossos governos tardaram em criar uma escola normal superior, de modo que neste vasto país de quarenta milhões de almas os professores secundários ainda são uns auto-didatas” (NASCENTES, 1935, p. 11). Nesse momento histórico, as universidades de São Paulo e do Brasil, no Rio de Janeiro, já tinham sido fundadas e contavam com institutos de educação. Entretanto, Nascentes denomina os professores secundários como “auto-didatas”, ou seja, sem preparo pedagógico específico para o magistério, ressoando a pauta dos escolanovistas pela didatização e formação técnica dos professores.

O argumento continua com a defesa de que o professor vai aprendendo o exercício do magistério no cotidiano de sua prática. Nascentes ressalta que essa falta de preparo didático não é exclusiva da área de língua materna, mas se estende às demais disciplinas: “O médico ensina ciências físicas e naturais; o engenheiro, matemática e desenho; o bacharel em direito, latim, história universal, filosofia, literatura.” (NASCENTES, 1935, p. 11). A defesa do autor é encadeada por um discurso anterior atribuído a Afrânio Peixoto em sua *Noções de História da Educação* publicado em 1933. Segundo Nascentes, Peixoto admoestou em seu trabalho sobre a falta de preparo de profissionais liberais que de forma “leviana e criminosa se propõem a ensinar”. A *Advertência* ressalta que a falta de material pedagógico é um dos problemas para que os professores tenham acesso aos conteúdos pedagógicos e que, “Por conseguinte, torna-se necessário um livro especial que dê a metodologia de cada matéria.” (NASCENTES, 1935, p.12). Com isso, Nascentes assume, como missão, a tarefa de organizar um conjunto de

metodologias de ensino que sintonizem a disciplina língua portuguesa com as reformas propostas pela Escola Nova.

Notamos que o manual que será analisado a seguir busca se aproximar da imagem de professor que Antenor Nascentes crítica em seu texto *Advertência*. Entretanto, os conteúdos de língua portuguesa a serem ensinados assumem o mesmo lugar comum estabelecido pelo manual de Nascentes (1935). Nesse ponto há uma convergência quanto à concepção de língua e linguagem a ser ensinada na educação escolar¹².

5.2 Didática da Língua Portuguesa: curso secundário

O manual que discutiremos agora é o *Didática da Língua Portuguesa no curso secundário*, escrito em 1962, pelo professor Petrônio Mota, que lecionou língua portuguesa e neolatinas desde 1934 no colégio Pedro II. Além disso: “atuou como professor de Português e literatura no Curso Normal do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, desde 1956, de Português (desde 1957) e de Didática Especial de Português (1960) no Curso de Orientação para Professores do Ensino Médio”. (MOTA, 1962, p.5). O manual é descrito como o resultado de cursos de Didática Especial de Português ofertados pela rádio do Ministério da Educação e Cultura entre os anos 1960 e 1961. Sua publicação se deu por uma editora chamada J. Ozon.

A orelha do livro ressalta a importância do material para o ensino de língua portuguesa e afirma que este veio para preencher uma lacuna quanto à didática especial de português. O índice, que vem ao final do livro, apresenta dez capítulos que pretendem abordar diversos segmentos do exercício do magistério

¹² O debate, como bem notado, centra-se no problema do método/instrumento de ensino; quanto ao problema do objeto de ensino (de que língua se está falando? Qual a língua portuguesa a ser ensinada?), não há questionamento, o que supõe que a ideologia linguística hegemônica no período (traduzida pelas expressões idioma nacional, língua nacional ou língua pátria) ancora-se em vários supostos, aparentemente consensuais no período: no suposto de transparência/pureza da língua; no suposto idealista de língua como canal/conduto de comunicação; língua como representação do pensamento.

de língua portuguesa. O manual também apresenta pelo menos um excerto, por capítulo, de textos literários, quase sempre poéticos, que para o autor são modelos de uso do idioma pátrio. O prefácio sucede uma breve introdução na qual o autor disserta sobre o curso dado pela rádio do Ministério da Educação e Cultura, no qual buscou-se sugerir métodos e processos “para melhor ensinarmos os alunos”.

Esse texto que vamos analisar chama a atenção logo por seu título: O mestre e a escola¹³. Nele, destacamos o esforço feito pelo autor, recorrendo a discursos de outros professores, para assegurar o lugar de centralidade que, em sua concepção, deveria ter o mestre na educação escolar. O texto se inicia pelas palavras do então saudoso professor Antônio Batista Barbosa de Godóis¹⁴, que exerceu o magistério na Escola Modelo e na Escola Normal do Maranhão. Este professor reconhece que a escola é uma instituição inserida no tempo e que sofre as transformações impostas por cada contexto histórico. Ademais, permanece um espaço imprescindível, um “receptáculo da ação de fatores múltiplos que emprestam às nações a feição que elas apresentam em épocas dadas”.

Para este professor, a Grécia antiga era um modelo que demonstrava a importância da escola e do mestre.

Na Grécia antiga, o pedótriba, o citarista e o gramático são a representação viva do sentimento e do ideal do povo helênico; (...) O mestre, na obscuridade do seu mister, era, entretanto, a força impulsora dessa vitalidade exuberante, que ele estimulava, incitando o alargamento do sentimento pátrio e as energias psicológicas dos seus concidadãos. (GODOIS, 1962, p.8).

Mota (1962) conclui esta primeira parte ressaltando que essas concepções enfatizam a *dignidade* do verdadeiro mestre. Um pouco à frente no texto, Mota

¹³ A bibliografia apresentada ao final do manual traz uma referência de uma obra de Godóis (1911) intitulada *O mestre e a escola*.

¹⁴ “Antônio Batista Barbosa de Godóis nasceu em São Luís, a 10 de novembro de 1860 e faleceu no Rio de Janeiro, a 4 de setembro de 1923. Bacharel em Direito pela Faculdade de Recife, em 1884. De regresso à sua terra natal, exerceu as funções de procurador da Justiça Federal no Maranhão, professor, promotor público, jornalista, deputado, funcionário público, homem de governo. Mas o que mais lhe deu imortalidade ao nome foi a renovação educacional que lhe confiou Benedito Leite, na passagem do século, movimento de que resultou a reforma da Escola Normal e o funcionamento da Escola-Modelo do Maranhão, onde exerceu o magistério com incomum proficiência”. Disponível em: <http://www.academiamaranhense.org.br/antonio-batista-barbosa-de-godois/> acesso em 29/12/2020.

(1962) traz também as palavras de uma importante liderança católica nesse contexto de reformas educacionais, professor Everaldo Backheuser¹⁵. Dois fatores chamam atenção em seu texto: a imagem do professor enquanto um sacerdote e a ênfase na necessidade de contínuo estudo por parte do professor.

Para Backheuser, o professor é um sacerdote da pátria. É aquele que: “dissemina nas mentes juvenis as sementes do saber que nos hão de dar, em troca, os cidadãos capazes de servir brilhantemente a sociedade.”. Mota (1962) evoca também Olavo Bilac, ao transmitir o que segue: “A palavra, que ele dá ao discípulo, é como a hóstia, que no templo, o sacerdote dá ao comungante. É a eucaristia cívica. Na lição, há a transubstanciação do corpo, do sangue, da alma de toda a nacionalidade”.

Para sustentar essa posição emblemática, Backheuser vai defender que o professor deve ser: “um ‘scholar’ queimando as pestanas nos livros. O professor que não estude ‘por prazer’ faça-o ‘por dever’”. Essa defesa dialoga diretamente com o princípio que sustenta a dignidade e a autoridade do professor: a transmissão da tradição.

Essa defesa de Backheuser reflete uma crítica que se fazia aos ideais da Escola Nova no período. A pedagogia ativa defende que seus métodos de ensino sejam centrados na criança. O professor passaria a ser um mediador entre as crianças e seus interesses relacionados ao conhecimento. Uma autora que endossa essa crítica é a filósofa Hanna Arendt. No ensaio *A crise na educação*, Arendt se opõe às concepções educacionais do *pragmatismo americano*, baseado nos estudos

¹⁵ “Everardo Adolpho Backheuser nasceu na cidade de Niterói no Estado do Rio de Janeiro, em 23 de maio de 1879 e viveu até os 72 anos de idade, em 1951. Um educador atualmente pouco conhecido, mas, que teve destaque no campo pedagógico brasileiro, sobretudo na década de 1930. Naquela conjuntura o campo educacional foi palco de uma intensa celeuma entre educadores liberais e católicos, e, posicionando-se nesse campo, após se converter ao catolicismo, o carioca propôs um projeto educacional singular que almejava a interlocução entre ciência e religião, tornando-se assim um importante vulto da História da Educação brasileira”. (ROSA, 2017). Segundo Saviani (2019), os fins dos anos 1940 marcaram uma aproximação de concepções pedagógicas entre católicos e renovadores, sendo Everaldo Backheuser aquele que melhor expressa essa síntese. Contudo, no que diz respeito à formação de professores, aparentemente sua concepção se manteve mais conservadora.

de John Dewey¹⁶. Em determinado trecho, Arendt expõe sua contrariedade com o lugar do professor defendido por essa corrente:

Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Essa atitude, como logo veremos, está naturalmente, intimamente ligada a um pressuposto básico a respeito da aprendizagem. Além disso, ela resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. (ARENDR, 2014, p. 231).

Este excerto expõe a consonância do pensamento de Arendt com o lugar do professor enquanto sujeito que legitima sua autoridade a partir de seu conhecimento¹⁷. Para tanto, faz-se necessário uma formação que lhe garanta e incentive o hábito do estudo permanente. O professor não é apenas um mediador entre a criança e o conhecimento, mas alguém que lhe possibilita o acesso a saberes essenciais.

Evidentemente, Petrônio Mota e Backheuser não são adeptos da filosofia de Hanna Arendt. Entretanto, a crítica ao projeto escolanovista, que pretendia voltar a educação para objetivos mais pragmáticos e modernos, aproxima essas figuras distantes no espectro ideológico. Ademais, é justamente o aspecto conservador e religioso que torna a concepção de formação de professores, para esses autores, tão contrária ao projeto da Escola Nova.

¹⁶ Segundo Silva (2019), John Dewey é o autor que exerceu maior influência e foi o mais citado nos manuais analisados em seu estudo.

¹⁷ Para Hanna Arendt, a autoridade é o reconhecimento de outrem do lugar de mundo que um indivíduo ocupa, desde que não haja, para esse reconhecimento, a presença de violência ou persuasão. Nesse sentido, o conhecimento do professor é um elemento importante, mas não se basta para ter sua autoridade reconhecida. A concepção de autoridade de Arendt está vinculada diretamente à responsabilidade pelo mundo. Logo, o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio que conduz ao “amor mundi”.

O prefácio se encaminha para o final com o reforço do papel cívico e nacionalista que o professor precisa ocupar: “Hás de me dar filhos conscientes e disciplinados, e não filhos desnaturados e pérfidos”¹⁸. O professor ocupa um lugar de “herói pátrio” que mesmo diante do esquecimento do Estado e da falta de estrutura para o exercício da docência deve se manter fiel como um sacerdote à sua profissão de fé.

Como vimos, Petrônio Mota empresta seu prefácio para dar voz a outros atores que estão em sintonia com sua visão ideológica sobre o papel do professor. Além de refletir em suas próprias palavras esse heterodiscurso, utiliza-se o tempo todo das aspás para deixar explícito o discurso de que é adepto.

Considerações finais

Este artigo se propôs a trabalhar com dois textos presentes em manuais pedagógicos de formação de professores de língua portuguesa publicados em 1935 e 1962. O objetivo foi observar como discursos ideológicos opostos sobre a concepção de formação de professores são abordados nesses textos. A análise se baseou nos conceitos bakhtinianos de ideologia, heterodiscurso e gêneros do discurso.

Num primeiro momento, após breve sistematização dos conceitos bakhtinianos importantes à nossa análise, buscamos demonstrar que o gênero manual pedagógico está diretamente relacionado a outros manuais como os científicos e os manuais de boa conduta. Desta forma, o Manual é um gênero discursivo que busca sistematizar e sintetizar conhecimentos relevantes de determinada esfera social. O estilo e a forma composicional são relativamente estáveis, pelo menos nos manuais consultados para este trabalho. Isso significa que

¹⁸ Esse trecho ressalta outra importante diferença entre as concepções educacionais da pedagogia tradicional e moderna. A primeira preconiza que a formação moral dos jovens é um objetivo central da educação, logo valores como disciplina e obediência são fundamentais. A segunda, por sua vez, busca desenvolver maior autonomia e participação dos alunos no processo de aprendizagem.

podemos traçar um rastro histórico da circulação dos manuais em geral, e dos manuais pedagógicos em particular, e compreender suas produções como diretamente relacionadas ao contexto histórico em que foram elaboradas.

No que diz respeito à análise textual dos manuais pedagógicos, quanto ao discurso ideológico em disputa, concluímos que o manual *Idioma Nacional na Escola Secundária* de Antenor Nascentes de 1935, mediante análise específica da parte intitulada *Advertência*, tem um vínculo bastante consolidado com os ideais da Escola Nova, pelo menos no que tange à formação de professores. O autor reconhece a necessidade de uma formação aos professores que seja mais atenta às questões metodológicas do ensino, buscando uma aproximação com a psicologia experimental e a pedagogia moderna. Isso se evidencia, por exemplo, pelo fato de o prefácio do manual ter sido escrito por Lourenço Filho, pertencente à intelligentsia escolanovista.

O manual *Didática da Língua Portuguesa no curso secundário* de Petrônio Mota já se posiciona mais próximo à pedagogia católica. O texto, por nós analisado, *O mestre e a escola*, prefácio deste manual, empresta um espaço bastante grande especialmente à voz de Everaldo Backheuser, importante representante dos interesses da igreja católica no debate educacional do período. A defesa de Petrônio Mota reivindica a centralidade do professor no sistema de ensino. A ideia do professor enquanto mediador entre os interesses das crianças e o conhecimento não representa o papel que este autor acredita que o professor deva ocupar. Para ele, o professor é um mestre representando os interesses da pátria e deve defender a tradição.

De maneira geral, o artigo demonstrou a relevância dos manuais pedagógicos como fonte histórica das disputas ideológicas em torno da educação. O contexto de produção desses manuais privilegiou esse gênero como relevante campo de batalha entre os escolanovistas e os católicos. Contudo, esse campo é bastante amplo e essas posições ideológicas apresentam mudanças importantes a depender das forças políticas e sociais atuantes em determinado período histórico. Por isso, reconhecemos a necessidade de ampliação dos títulos a serem analisados em trabalhos futuros.

Referências

- ARENDETT, H. *A crise da educação*. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- AZEVEDO, D. *O Fazendeiro do Brasil: Manuais agrícolas no Brasil colonial em finais do século XVIII*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. O heterodiscurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução: Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2015, p. 79-122.
- CATANI, D. B. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. 1994. Livre-docência – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.
- APRESENTAÇÃO: Olhar a escola por meio dos livros de texto para a formação de professores. [Apresentação de]: CORREIA, A. C. L. São Paulo. *Texto apresentado ao Seminário de Estudos realizado da FEUSP*, abr. 2001b. Disponível em: Mimeo.
- COSTA, L. R. *A questão da Ideologia no Círculo de Bakhtin: E os embates no Discurso de Divulgação Científica da Revista Ciência Hoje*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.
- GRILLO, S. V. C. Divulgação científica na esfera midiática. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- MARCONDES, D. *Textos básicos de filosofia e história das ciências: a revolução científica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- MONARCHA, C. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação: São Paulo, 1922-1933*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- MOTA, P. O mestre e a escola. In: MOTA, P. *Didática da Língua Portuguesa para o curso secundário*. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1962.
- MOURA, M. A. C.; NONATO, S. As influências da Escola Nova na concepção de Manuais pedagógicos da área de linguagem. *Filosofia E Educação*, v. 12, p. 721-747, 2020.

NASCENTES, A. Advertência. In: NASCENTES, A. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: ed. Melhoramentos, 1935.

OLIVEIRA, P. M. *A concepção de criança e desenvolvimento infantil e a Coleção Biblioteca de educação: uma análise das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, São Paulo, 2011.

PIAGET. J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PILLA, M. C. B. A. Manuais de Civilidade, Modelos de Civilização. *História em Revista*. V.9, 2003.

ROQUETE, J. I. Código do bom-tom, ou, Regras de civilidade e de bem viver no século XIX / J. I. Roquete; organização Lilian Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROSA, M. da. *Escolanovismo católico Backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SÃO PAULO. DECRETO N. 27, DE 12 DE MARÇO DE 1890. *Dispõe sobre a Reforma da Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SCHWARCZ, L. M. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHIAVINATTO, I. L.; PATACA, E. M. Entre imagens e textos: os manuais como práxis de saber. *Rev. História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro. v.23, n.2, abr.-jun. 2016, p.551-566.

SILVA, V. B. *Livros que ensinam a ensinar: um estudo sobre os manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971)*. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, V. B.; CATANI, D. B. Metáforas e Comparações que ensinam a ensinar: a razão e a identidade da pedagogia nos manuais para professores (1873-1909). *Revista História da Educação* (Online), Santa Maria, v. 23, 2019, p. 193-223.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Resenha

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva (Org.). *Texto, Discurso e Argumentação: traduções*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 317p.

RESENHA

Urbano Cavalcante Filho



Com o título **Texto, Discurso e Argumentação: Traduções**, as pesquisadoras Mônica Magalhães Cavalcante e Mariza Angélica Paiva Brito apresentam aos leitores brasileiros uma obra com um conjunto de artigos e capítulos de livros de estudiosos estrangeiros traduzidos pela primeira vez para a língua portuguesa. A obra contempla trabalhos dedicados ao estudo das teorias do texto e do discurso, na explicação do fenômeno linguageiro sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Os leitores encontrarão na obra pesquisas voltadas à análise da argumentação, da referenciação, da hipertextualidade, do processo enunciativo e interativo em ambientes tecnodiscursivos, da representação do discurso do outro, da relação entre emoções e linguagem, entre outros.

As organizadoras da obra, professoras Mônica Magalhães Cavalcante e Mariza Angélica Paiva Brito são doutoras em Linguística. A primeira, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com pós-doutorado em Linguística pela Unicamp; a segunda, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pós-doutorado pela mesma instituição. Mônica Magalhães Cavalcante atualmente é docente e pesquisadora da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde coordena o grupo de pesquisa *Prottexto*, e Mariza Brito atua na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde lidera o *GELT*, grupo de pesquisa em Linguística Textual. Ambas são membros do *GT Linguística do Texto e Análise da Conversação* da Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e apresentam larga experiência de trabalho e pesquisa no âmbito dos estudos da linguística textual, das heterogeneidades enunciativas e argumentação, apenas para citar esses ramos.

Compõem o livro **Texto, Discurso e Argumentação: Traduções**, nas suas 317 páginas, 11 (onze) artigos e capítulos de livros de renomados estudiosos da linguagem, linguistas e analistas do texto e do discurso estrangeiros, como Marie-Anne Paveau, Ruthy Amossy, Lorenza Mondada (cada uma dessas estudiosas têm dois capítulos traduzidos na obra), Jacqueline Authier-Revuz, Catherine Kerbrat-Orecchioni, Patrick Charaudeau, Friedrich Ungerer e Oswald Ducrot. Como pode ser visto, são pesquisadores e estudos de diferentes vertentes teóricas que se

dedicam ao estudo do funcionamento da língua/linguagem em diferentes ambientes sociodiscursivos e esferas da comunicação.

Os dois primeiros trabalhos que abrem a obra são de autoria da analista do discurso Marie-Anne Paveau. O primeiro foi traduzido para o português por Jéssica Oliveira Fernandes e Rafael Lima de Oliveira e o segundo por Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. No artigo que inaugura a obra, **Realidade e discursividade: outras dimensões para a teoria do discurso**, Paveau provoca uma reflexão no que se refere a uma renovação no âmbito da análise do discurso, questionando os grandes dualismos tradicionais do pensamento ocidental (a exemplo dos binarismos mente/mundo, intelecto/afeto, fato/valor, homem/máquina, homem/animal etc.) e propõe um avanço em relação a tais dualismos em benefício de visões mais complexas, enriquecendo o debate na apresentação de outro viés ao se pensar as questões de sujeito, contexto e língua, além de argumentar como as produções languageiras são coconstruídas nos e pelos ambientes. Assim, a partir da escolha por uma concepção externalista de análise linguístico-discursiva, a autora, ao tomar o discurso como material compósito, apresenta um esboço de análise das materialidades languageiras dos discursos *on line* (que ela chama de *tecnolinguageiras* e *tecnodiscursivas*), tomando como diretrizes as dimensões material/tecnológica (resultando na noção de “tecnologia discursiva”) e a dimensão moral de tais discursos (voltada à “vontade discursiva” - noção que se refere à disposição dos agentes-locutores (enunciador e coenunciador) na produção de enunciados ajustados aos valores aceitos numa sociedade, a partir dos eixos da decência discursiva, verdade do mundo e memória discursiva.

No segundo trabalho de Marie-Anne Paveau, **Discursos e links – hipertextualidade, tecnodiscursividade, escritura**, traduzido por Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro, ao analisar os discursos e *links*, a autora parte de um lugar teórico que leva em consideração os processos tecnolinguísticos de produção, recepção e circulação dos discursos hipertextualizados. Assim, Paveau reflete sobre a ausência de ferramentas linguísticas para a análise do discurso hipertextual no universo discursivo digital da *web 2.0*, que é sustentado

nas relações de ligação, não linearidade e descontinuidade. Para a análise das produções discursivas em contexto digital em aparelhos conectados (ou discursos nativos da *web*), a autora se propõe a recuperar conhecimentos em torno de importantes estudos sobre o hipertexto (fazendo uma arqueologia desse importante conceito). Ao discutir sobre a mudança de perspectiva de como se configura os gestos de leitura e escritura de discursos hipertextualizados (DH) – que passa da textualidade fundada na decodificação à hipertextualidade fundada pela navegação - Paveau mostra como o *link*, enquanto hiperligação na hipertextualidade, apresenta, na dimensão maior da escritura hipertextual, diferentes realidades semióticas e procedimentos diversos para um escritor e para um leitor, cuja perspectiva, nesse último, é a versão externa marcada pela marca gráfica. Nesse sentido, argumenta a autora, é desse processo que resulta a *escreitura* (fusão das atividades de leitura e escritura implicadas pelos hipertextos, caracterizando, assim, os discursos hipertextualizados). Adotando uma perspectiva de ecologia do discurso, que leva em consideração o conjunto de ambiência no qual são elaborados os elementos linguageiros (e não somente os linguísticos), a autora apresenta, na sequência, uma descrição de traços específicos do tecnodiscurso hipertextualizado (como a composição e a deslinearização).

A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas é o terceiro capítulo do livro, de autoria de Ruth Amossy. Neste trabalho, traduzido por Antonio Lailton Moraes Duarte e Patrícia Sousa Almeida de Macedo, a autora argumenta em favor de uma concepção ampliada e inclusiva da argumentação. Nessa defesa, Amossy advoga a necessidade de ir além das formas canônicas. Para isso, defende que a apreensão da argumentatividade (dimensão argumentativa) do discurso é perceptível “fora da formulação explícita de uma questão, de uma tese e dos argumentos que a sustentam” (p. 75-76). Nesse sentido, é bem posta a relação entre a “dimensão argumentativa” e o dialogismo, quando a autora expõe que a argumentação prescinde de um confronto explícito sobre uma mesma questão. Afinal, uma concepção dialógica de argumentação a toma como um *a priori* do discurso, não sendo condição *sine qua non* sua estrutura formal de confrontos explícitos entre posições contraditórias. Nesse contexto, ganha relevo na discussão proposta por Amossy a questão da interpretação e sua relação com a dimensão

argumentativa do discurso, já que nesse debate estão em jogo as pressuposições, os implícitos, os subentendidos, o contexto, dentre outros fatores, que, no cálculo interpretativo, conta com a competência enciclopédica dos sujeitos no processo de construção dos sentidos.

Linguística, Retórica e Análise do Discurso, quarto capítulo da obra, também de autoria de Ruth Amossy com a coautoria de Anne Herschberg Pierrot, traduzido por Rosane Lorena de Brito, Mariza Angélica Paiva Brito e Maria da Graça dos Santos Faria, dedica-se ao estudo da estereotipia e dos clichês, no escopo da Análise do Discurso, tomando as teorias da lexicologia e semântica como pano de fundo para pensar esses dois fenômenos. Ao estudarem o estereótipo, pautadas, principalmente, nos trabalhos de Hilary Putman, as autoras dividem a discussão em: a semântica do estereótipo e a semântica do protótipo e nos mostram que, o estudo do estereótipo, enquanto ideia convencional, associada a uma palavra em uma determinada cultura, foi de interesse de uma teoria semântica. As pesquisadoras fazem questão de destacar que a concepção de estereótipo ultrapassa o limite da semântica lexicográfica, ao sinalizarem sua aplicação na compreensão dos encadeamentos discursivos, tendo em vista que tal compreensão leva em conta tanto as propriedades típicas do léxico quanto o reconhecimento de *scripts*. Ao discutir a noção de protótipo, recorre aos estudos da psicologia cognitiva para mostrar sua origem, até chegar na semântica do protótipo enquanto pressuposto de uma teoria do sentido linguístico de uma palavra. Para os analistas da estereotipia, esse capítulo apresenta ricas considerações sobre esse fenômeno dentro das variadas teorias linguístico-discursivas, mostrando como cada disciplina teoriza os fenômenos estereotipados, e propõe perspectivas e modelos diferentes de análise do fenômeno (seja sob a perspectiva semântica, pragmática, retórica e AD francesa – esta última, mesmo não tendo estudado especificamente a estereotipia, argumentam as autoras, forneceu bases interessantes para seu estudo, se levarmos em consideração, por exemplo, alguns de seus pressupostos, a exemplo de o sujeito não ser a fonte de seu dizer, bem como a noção de pré-construído, só para citar esses dois fatores).

A linguista da enunciação Jacqueline Authier-Revuz é a autora do quinto capítulo: **A representação do discurso do outro: um setor da atividade metalinguageira**. A discussão proposta no trabalho traduzido por Carlos Eduardo Pinheiro, Alena Ciulla, Jéssica Oliveira Fernandes, Isabel Muniz Lima e Suzana Leite Cortez, é pautada no princípio da reflexividade, questão cara aos estudos da metalinguagem (enquanto propriedade fundamental e também “privilégio” da linguagem humana) no centro da prática linguageira. A partir desse pressuposto, a autora toma a RDO (Representação do Discurso do Outro) como objeto de estudo e análise nesse capítulo. O trabalho apresenta uma análise detalhada das diferentes formas e representações do discurso do outro, apresentando, para isso, 3 importantes observações: a observação 1 refere-se aos usos e às implicações teóricas do uso do termo *metadiscurso* (nesta discussão terminológica, a autora analisa as zonas de referência, a ambiguidade na língua ou no discurso, bem como a variação na língua e o encontro da alteridade no discurso; a observação 2 diz respeito à troca interlocutória, analisando, por exemplo, as trocas e as formas compartilhadas sobre o próprio dizer e sobre o dizer do outro-interlocutor; por fim, a observação 3 trata da relação entre modalização e metadiscurso, ao discutir sobre o “modo de dizer” numa metaenunciação, já que essa dinâmica reflete a capacidade reflexiva do processo enunciativo. Como informam as organizadoras, esse estudo faz parte do livro mais atual de Authier-Revuz (2020).

Lorenza Mondada é autora dos próximos dois capítulos da obra: **O papel constitutivo da organização discursiva e interacional na construção do saber científico**, traduzido por Mariza Brito, e **Interação social** (tradução sob a responsabilidade de Mônica Magalhães Cavalcante, Mayara Arruda Martins e Hélio Leonam Barroso Silva). No primeiro trabalho, Mondada reflete sobre as relações presentes no jogo entre *dizer* e *saber*, bem como as implicações do uso desses dois termos, levando em consideração suas utilizações em correntes teóricas e disciplinares distintas, o que acarreta a necessidade de uma rigorosa explicação teórico-analítica. Para isso, Mondada, pautada em duas concepções de discurso – uma representacional e outra praxeológica – mostra aos leitores como a concepção adotada de discurso é crucial para a compreensão dos processos de constituição do saber. A autora argumenta que, de uma lado, há a concepção que pensa o discurso

como um veículo neutro de conteúdos pré-existentes, o que pode resultar, por assim dizer, num fazer estabilizado da comunicação (quando não estático); de outro lado, a perspectiva praxeológica permite uma outra perspectiva do saber, afinal, considera o discurso como instaurando sua própria realidade, sendo a linguagem considerada como um processo dinâmico e indexical, posto que é elaborada na própria atividade discursiva. O leitor observará, nesse texto, Mondada defender que, no campo da referenciação, as práticas languageiras e as práticas cognitivas estão articuladas, os objetos de discurso são construídos na interação e, ainda, dinamicamente construídos e modificados processualmente, além de indissociáveis de seus contextos locais e sociais.

Já em **Interação social**, a autora, diferentemente do capítulo anterior em que se debruçou sobre a questão da referencialidade no dizer e fazer científico, revisita o trabalho atual da análise da conversação, dedicando-se ao estudo da dêixis e da referência indicial, dentro do escopo dos estudos da interação verbal e da análise da conversação. Para esse estudo, autora se pauta nas perspectivas etnometodológica e da análise da conversação para refletir e analisar o fenômeno da indicialidade. Assim, no intuito de mostrar como, no espectro interacional, os participantes, muito mais do que simplesmente fazerem referência, eles também engajam ações sociais no processo interativo, Mondana apresenta estudos teórico-analíticos do fenômeno dêitico em processo de interação, a saber: a dêixis pessoal, a dêixis espacial e a dêixis temporal, em suas diferentes possibilidades e manifestações.

Catherine Kerbrat-Orecchioni, em **A problemática da enunciação**, oitavo capítulo da obra, vertida para o português por Isabel Muniz Lima, a partir de uma crítica bem fundamentada da teoria do sistema de comunicação do russo Roman Jakobson, centra sua reflexão inicialmente no código, analisando-o e problematizando-o sob duas perspectivas: em relação à sua “pretensa” homogeneidade e em relação à sua exterioridade, colocando em debate aspectos relacionados à competência do ponto de vista da produção e da interpretação da mensagem. Ao refletir sobre a problemática da enunciação, a autora considera integradas as competências linguísticas e paralinguísticas, ao argumentar que tanto

as determinações psicológicas e psicanalíticas quanto as competências culturais e ideológicas, desempenham papel importante na produção e na interpretação envolvida no heterogêneo e complexo “universo do discurso”. E assim, acaba por propor uma reformulação no esquema de Jakobson, levando em consideração, justamente, a indissociabilidade entre as habilidades linguísticas e paralinguísticas (a exemplo da prosódia e da mimo-gestualidade).

Inserido no escopo da semiolinguística, o capítulo **O turbilhão do interdiscurso** do analista francês Patrick Charaudeau e traduzido por Alena Ciulla, propõe uma discussão sobre as relações e interdependência entre a análise do discurso e outros ramos das ciências da linguagem, a exemplo da análise da conversação e da análise textual, defendendo categoricamente o quanto é imprescindível um aprofundamento do conhecimento dos sistemas da língua para se proceder satisfatoriamente a uma análise de textos e/ou análise de discursos. Considerando que o ato de linguagem é proveniente da relação estabelecida entre língua, texto e discurso, ou, em outras palavras, que a produção languageira é materializada numa configuração textual e veicula um discurso, Charaudeau demonstra concordância com outros autores (como Jean-Michel Adam, Dominique Maingueneau e Catherine Kerbrat-Orecchioni) e defende que é preciso, para se compreender o sistema de significância de um discurso, levar em consideração os jogos de intertextualidade e interdiscursividade que o constituem. Assim, destaca o papel da AD para o estudo da persuasão e da influência social, considerando 4 parâmetros importantes: o lugar do sujeito no processo, a distinção entre o efeito visado e o efeito produzido da persuasão, as restrições que estão presentes nas interações languageiras e relação entre o aspecto individual e o coletivo no processo interacional.

O penúltimo capítulo do livro, contando com a tradução de Rafael Lima de Oliveira e Heloísa Beatriz Bonatto do trabalho de Friedrich Ungerer é intitulado **Emoções e linguagem emocional nas notícias em inglês e alemão**. Nesse trabalho, o professor de linguística inglesa analisa o impacto emocional que notícias causam nos leitores, buscando responder questões de como a linguística pode abordar sistematicamente as possíveis reações emocionais nos leitores e com

quais instrumentos ela pode fazer isso. Para essa empreitada, apresenta um quadro comunicativo de notícias para poder observar onde situam os aspectos emocionais na estrutura comunicativa. A partir das máximas conhecidas de Grice, Urenger discute a noção de inferência emocional, as estratégias de produção linguística que são utilizadas em notícias e elenca os princípios que a regem e orientam ao desencadeamento de uma reação emocional pretendida. Tais princípios são, segundo o autor: i) da proximidade; ii) da animação; iii) da classificação e da numeração; iv) da avaliação emocional; v) da intensidade da apresentação; e, por fim, vi) o princípio do conteúdo emocional. E assim, selecionando textos de 10 jornais americanos, ingleses e alemães, o linguista empreende uma detalhada análise sobre os princípios de inferências e a gama de gatilhos emocionais presentes no textos selecionados.

Oswald Ducrot é o autor do capítulo que encerra a obra com o texto **A semântica argumentativa pode filiar-se a Saussure?**, traduzido por Lauro Gomes e Alessandra da Silveira Bez. Nesse trabalho, o autor apresenta seus interesses e seu lugar de pesquisa na semântica linguística e as relações que suas reflexões apresentam com as formulações de Ferdinand de Saussure no seu *Curso de Linguística Geral* (CLG). Assim, o autor assume sua perspectiva teórico-analítica, afirmando que a concepção de semântica linguística com a qual ele desenvolve suas pesquisas trata-se de um prolongamento da teoria da *Argumentação na Língua* (ANL), vertente elaborada junto com Jean-Claude Anscombe. O estudioso traz à tona a TBS (*Teoria dos Blocos Semânticos*), constituída por Marion Carel, caracterizando-se como um aprofundamento da ANL. Ao se questionar em que consiste o sentido de uma entidade linguística, Ducrot afirma em seu texto tratar-se “de um conjunto de encadeamentos argumentativos”, que estão, de forma direta, vinculadas à língua de duas formas, interna e externa.

Como pode ser visto, essa coletânea de excelentes trabalhos feitos numa diversidade de abordagens teóricas sobre a questão do texto, do discurso e da argumentação, oportuniza aos leitores brasileiros o contato, o conhecimento, o estudo em língua materna de trabalhos relevantes no universo dos estudos da

linguagem, antes ainda não traduzidos para o português. Dado o caráter variado dos estudos apresentados, podemos afirmar que essa obra se constitui leitura indispensável àqueles que se interessam aos estudos da linguagem, no geral, mas também, em particular, aos estudos da argumentação em suas múltiplas e variadas abordagens. Além das reflexões teóricas variadas, o leitor encontrará pertinentes demonstrações de empreendimentos metodológicos e de análises de variados discursos e diversificadas manifestações languageiras, além de questionamentos e problematizações sobre determinados paradigmas. Ainda observamos gestos analíticos de diferentes gêneros e manifestações semióticas, o que oportuniza uma visão ampliada para o entendimento e explicação do fenômeno languageiro, provocando, assim, um olhar reflexivo e crítico frente a tal fenômeno. Convém destacar também, o zelo e o rigor com que as organizadoras e as/os tradutoras/es produziram a obra, preocupadas/os com a compreensão dos leitores, quando observamos em todos os textos variadas notas de rodapé, com explicações ou esclarecimentos sobre determinadas escolhas lexicais no processo tradutório, além de notas do/a/s tradutor/a/es sobre questões importantes para o processo de leitura, compreensão e estudo das temáticas abordadas na obra.

Com a publicação dessa obra, advinda de uma tradição nos trabalhos do grupo *Protexito* que, numa de suas linhas de atuação, tem sido organizar traduções de artigos, capítulos e livros, oportunizando ao leitor brasileiro o acesso a pesquisas estrangeiras relevantes, mais uma vez, as organizadoras concretizam um de seus objetivos, que é oferecer aos interessados nos estudos do texto, do discurso, da argumentação, dos gêneros, um material riquíssimo, com reflexões e problematizações teóricas aprofundadas, análises pormenorizadas com resultados profícuos e reveladores das diferentes facetas que a língua(gem) nos apresenta.

Sobre os organizadores

Maria Inês Batista Campos

Professora doutora, pesquisadora, orientadora de tese de doutorado e dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL. Desenvolveu estudos de pós-doutorado com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) na Universidade de Paris 8, França; com bolsa Procad/Capes na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e no LAEL/ PUC-SP. Líder do grupo "Linguagens, Discurso e Ensino" (USP/CNPq) e integrante dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa GEDUSP (Grupo de estudos do discurso da USP) e do Grupo de Pesquisa "Linguagem, identidade e memória" (PUC-SP/CNPq). Assessora da FAPESP. Membro do GT/Anpoll. Algumas obras: Gêneros em rede: leitura e produção de texto; Esferas das linguagens (coleção didática em 3 volumes, aprovada no PNLD 2918), Ensinar o prazer de ler; A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil. Suas pesquisas dedicam-se aos seguintes temas: teoria e análise do texto e do discurso, análise dialógica do discurso, estudos bakhtinianos, ensino de língua portuguesa, materiais didáticos de língua portuguesa.

Contato: maricamp@usp.br

Thiago Jorge Ferreira Santos

É Doutor e Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade de São Paulo. Possui bacharelado e licenciatura em Letras (Português e Francês) pela FFLCH/USP. É membro do grupo "Linguagens, Discurso e Ensino" (USP). Foi professor colaborador em disciplinas no Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da FFLCH/USP. Atua como escritor de material didático de língua portuguesa e em cursos de formação para professores de língua materna na extensão universitária e na rede privada de ensino. Possui experiência na Educação Básica. Foi formador de professores de língua portuguesa junto à EFAPE da SEDUC-SP e atuou no Programa de Formação

de Professores-Licenciatura da USP (língua portuguesa). Algumas obras que organizou: “Linguagem, Estratégia e (Re)Construção” (2014) e “A multidisciplinaridade nos estudos discursivos” (2015). Seus interesses de investigação são: leitura e produção de textos; ensino/aprendizagem da língua portuguesa materna (redação de vestibular e material didático); formação para a pesquisa e letramento acadêmico.

Contato: thiagojorgefs@gmail.com

Sobre os autores

Cristian Henrique Imbruniz

Doutorando, mestre e bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo. Atualmente, desenvolve pesquisa no Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Desde 2013, é membro do grupo de pesquisa do CNPq “Práticas de leitura e escrita em português língua materna”, coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6506-9285>.

Contato: imbrunizc@gmail.com

Daiana Campani

Licenciada em Letras — Português, mestra e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos. Integrante do Grupo CCELD — *Comunicação da Ciência: Estudos Linguísticos e Discursivos*. Professora no Curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara — Faccat/RS, na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS e na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo/RS. Editora da revista de popularização da ciência da Fundação Liberato, *Liberato Científica*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3900-9921>.

Contato: daiana.campani@liberato.com.br

Elvis Lima de Araujo

Doutorando do PPG de Filologia e Língua Portuguesa - FFLCH/ USP, na linha de pesquisa "Linguística aplicada do português", com estudos sobre documentos norteadores do ensino de língua portuguesa na rede regular municipal da cidade de São Paulo, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Mestre em Letras, pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Graduado em Letras, pela FASETE, e Pedagogia, pela UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa “Linguagens, Discurso e Ensino” da FFLCH/ USP, integrado ao projeto de pesquisa da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos. Professor de Língua Portuguesa na rede municipal de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Educação e Letras, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Educação a Distância, Ensino de Língua Portuguesa e Espaços/ Salas de Leitura. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6263-3861>.

Contato: elvisaraujo@usp.br

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos

Pós-Doutorando em Linguística pela UFPB (2020 – atual). Doutor em Linguística (2015), Mestre em Linguística (2012), Especialista em Língua Portuguesa (2011) e Graduado em Letras (2008) pela UFPB. Revisor de Textos da UFPB (2014 – atual). Instrutor de cursos de capacitação da PROGEP/UFPB (2018 – atual). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação – CNPq/UFPB. Atuou como Professor Substituto do DLEM/UFPB (2009 - 2011; 2013 - 2014 e 2018 - 2020). Ministrou cursos de capacitação do Instituto de Ensino e Pesquisa Ilha do Aprender (2015 - 2018). Ex-Professor da Faculdade Internacional da Paraíba (2012 - 2015). Exerceu as funções de Coordenador de Tutoria I (2009 - 2014), Professor Pesquisador II (2011 - 2013) e Tutor a Distância (2008 - 2012) da UFPB Virtual. Atua nas áreas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Linguística. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8005-6052>.

Contato: gregorioapvasconcelos@gmail.com

Laiza Luz Martins Sant'Ana

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem UFMT-Cuiabá. Membro do Grupo de Pesquisa “Relendo Bakhtin” (ReBak). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso. Orcid: [org/0000-0001-5004-5360](https://orcid.org/0000-0001-5004-5360).

Contato: laizapap@gmail.com

Luciana Taraborelli

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Aplicada ao Português. Mestre em Letras -Mestrado Profissional em Letras – Profletras - pela Universidade de São Paulo, na área de Linguística Aplicada. Professora da rede pública do estado de São Paulo. Trabalha com linguagem literária e ensino de língua materna: práticas escolares voltadas ao texto literário, em particular do gênero textual poema, explorando seus vários aspectos: gramatical, textual e discursivo - e os efeitos de sentido que produzem. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0688-274>.

Contato: ltaraborelli@usp.br

Marco Aurelio Cardoso Moura

Mestrando e professor de língua portuguesa do Ensino Médio. cursou bacharelado e licenciatura em Letras-Português e Linguística pela Universidade de São Paulo e é especialista em Juventude no Mundo contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte. Desenvolve pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, também é estudante de filosofia na Universidade de São Paulo. Além de professor, atuou nas medidas socioeducativas de meio aberto, junto a adolescentes em conflito com a lei na cidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9146-848X>.

Contato: marco.aurelio.moura@usp.br

Maria Eduarda Giering

Licenciada em Letras – Português, Bacharel em Comunicação Social – Relações Públicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestre em Teoria Literária e doutora em Linguística e Letras, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Estágio pós-doutoral na Universidade Paris IV na área da Análise do Discurso. Professora titular da Unisinos, atuando no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Coordena o Grupo de Pesquisa Comunicação da Ciência: Estudos Linguísticos e Discursivos - CCELD, o Projeto *LER: literatura e ciência* e faz parte da equipe editorial da revista digital de popularização da ciência *Linguarudo*. E-mail. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8098-4238>.

Contato: eduardagj@gmail.com

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português. Mestre pelo mesmo programa de pós-graduação, na linha de pesquisa Linguística Aplicada do Português, com estágio sanduíche pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD - USP/UFRN/UNISINOS). Licenciada em Português e bacharela em Português e em Linguística pela Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino. Assistente Editorial do periódico Linha D'Água. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1389-9337>.

Contato: nathalia.mitsunari@usp.br

Pedro Farias Francelino

Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Professor Associado do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da UFPB e docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da mesma instituição. Foi Coordenador do GT Anpoll Estudos Bakhtinianos no biênio 2016-2018, no qual atua como membro. É líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/CNPq/UFPB). Desenvolve pesquisas na perspectiva dialógica dos estudos do discurso. É autor de livros e capítulos e de artigos publicados em periódicos qualificados. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6945-1940>.

Contato: pedrofrancelino@yahoo.com.br

Regiani Leal Dalla Martha Couto

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem PPGEL da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT- Campus Cuiabá. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia Campus Ji-Paraná. Contemplada no edital nº 14/2020/REIT - DGP/IFRO, Programa de Incentivo à qualificação – PIQ; Líder do GELLIC – Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural. Membro do Grupo de pesquisas “Relendo Bakhtin” (ReBak). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4948-0047>.

Contato: regianicouto@gmail.com

Thabata Dias Haynal

Mestranda no programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. É bacharela e licenciada em Letras-Português pela Universidade de São Paulo e, desde 2015, participa do projeto de pesquisa Gramática, Cognição e Discurso. É também professora de gramática do português para o Ensino Médio no Colégio Objetivo Tatuí (SP), onde leciona desde 2018. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9889-4791>.

Contato: thabata.haynal@usp.br

Urbano Cavalcante Filho

Doutor com Pós-Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela USP. Pesquisador do Diálogo (USP/CNPq) e Líder do LINDES – Linguagens, Discurso e Sociedade (IFBA/CNPq). Professor/Pesquisador do IFBA e Professor/Orientador de Mestrado e Doutorado no PPGL Linguagens e Representações e PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1429-5300>.

Contato: urbanocavalcante@gmail.com

Viviane Mendes Leite

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Aplicada ao Português. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo. Professora da rede pública municipal, em Mogi Guaçu, interior de São Paulo. Desenvolve projeto científico que envolve o estudo de multiletramentos. Trabalha com projeto de leitura interdisciplinar, voltado para o ensino fundamental da rede pública. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5073-6743>.

Contato: mendesviviane82@usp.br