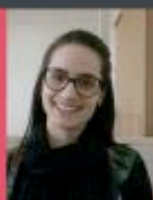




Linguagens e práticas discursivas

leituras plurais em tempos de pandemia

Vera Lúcia Pires | Graziela Frainer Knoll (org.)



**LINGUAGENS E(M) PRÁTICAS DISCURSIVAS:
LEITURAS PLURAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**VERA LÚCIA PIRES
GRAZIELA FRAINER KNOLL
(ORGANIZADORAS)**

**LINGUAGENS E(M) PRÁTICAS DISCURSIVAS:
LEITURAS PLURAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Vera Lúcia Pires; Graziela Frainer Knoll [Org.]

Linguagens e(m) práticas discursivas: leituras plurais em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 313p.

ISBN: 978-65-5869-008-5 [Impresso]

978-65-5869-035-1 [Digital]

1. Ensino aprendizagem. 2. Experiências pedagógicas. 3. Gênero do discurso. 4. Identidade. 5. Linguística. I. Título.

CDD – 410

Capa: Felipe Roberto | Argila Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

Nosso agradecimento especial ao Programa de
Pós-graduação em Linguística (PROLING) da
UFPB, que possibilitou a publicação deste livro.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
PARTE I – Práticas Pedagógicas	17
Adaptar-se é preciso: relato de experiência <i>Sonia Porto Machado</i>	19
Um novo desafio para os professores de Ensino Fundamental: como trabalhar gêneros textuais diante da realidade do Ensino Remoto? <i>Ana Paula Fogaça Benchimol</i> <i>Nédilã Espindola Chagas</i>	33
Limites e potencialidades: experiências pedagógicas em tempos de pandemia <i>Maristela Rabaioli</i> <i>Patrícia Marques</i> <i>Valéria Brisolara</i>	49
O discurso de outrem em gêneros discursivos verbovisuais: implicações para o ensino de leitura na escola <i>Pedro Farias Francelino</i>	65
Gêneros discursivos, multimodalidade e multiletramento: proposta de prática pedagógica para o ensino de língua(gens) <i>Miquela Piaia</i> <i>Ernani Cesar de Freitas</i>	83
O risco das fake news: propostas e desafios para a educação em tempos de pandemia <i>Marília Dalva Teixeira de Lima</i>	109

PARTE II – Linguística	125
A seção “introdução” de artigos experimentais: análise da forma composicional a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e do círculo	127
<i>Ludmila Kemiak</i>	
Popularização da ciência: os infográficos na recontextualização de conteúdos especializados sobre câncer masculino	149
<i>Amanda Rampelotto Löbler</i>	
<i>Najara Ferrari Pinheiro</i>	
<i>Graziela Frainer Knoll</i>	
Identidade cultural: a construção discursiva de desigualdades e diferenças	175
<i>Vera Lúcia Pires</i>	
A teoria dos gêneros discursivos como suporte para o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio	197
<i>Saigon Quevedo</i>	
Revisitando o termo <i>polifonia</i>: da sua origem no cânone musical ao uso em Bakhtin e Ducrot	217
<i>Paulo Roberto de Souza Ramos</i>	
PARTE III – Literatura	231
Identidade da mulher africana e subjetividade na poesia de Conceição Lima	233
<i>Osmando Jesus Brasileiro</i>	
O trabalhador brasileiro em “O pano de vermelho” e “Sabor de química”, de Roniwalter Jatobá	251
<i>Éderson Cabral</i>	
<i>Ernani Mügge</i>	

García Lorca e o duende na criação artístico-literária: conferências 275

Roberto Medina

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES 305

Prefácio

Adail Sobral (FURG)
Karina Giacomelli (UFPEL)

O que há de mais caracteristicamente positivo em coletâneas de textos compondo livros? Considerando-se que a característica mais positiva não pode ser a unidade esperada de um livro de um só autor, uma vez que há por definição vários, esta tem de ser o diálogo entre a multiplicidade de pontos de vista, a visão panorâmica e ampla que só um coletivo pode dar, uma vez que, como cada membro vê de seu ambiente, de seu lugar, aquilo que lhe permite seu horizonte, ou contexto, a soma dessas visões, não cria a unidade de um livro de autor único, mas, em contrapartida, enriquece os objetos abordados, bem como as abordagens mobilizadas.

Neste livro, organizado por Vera Pires e Graziela Knoll, vemos precisamente variadas perspectivas acerca de temas vinculados com a linguagem (em suas várias manifestações) e o ensino. Essas perspectivas se dividem em três áreas que se apresentam no livro como conexas, inclusive no interior de vários capítulos: Práticas Pedagógicas, Linguística e Literatura. Há em todas elas, como mostramos a seguir, ampla variedade de interesses e modos de abordagem sobre diversos tópicos vinculados com esses três campos e suas interfaces.

Na *Parte I – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*, o livro se inicia pelo texto “Adaptar-se é preciso: Relato de experiência”, de Sonia Porto Machado, que apresenta um relato sobremodo tocante e expressivo de experiência nessa situação de excepcionalidade pela qual passamos. O texto propriamente dito do relato conta, ao contrário de outros textos, com uma Introdução, assinada pelas organizadoras, na qual são levantadas questões sobre a atual situação de pandemia com respeito ao ofício de professor, questões com as quais o relato de Sonia Porto Machado dialoga profundamente.

Na *Parte I – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*, Ana Paula Benchimol e Nédilã Chagas discutem uma importante questão no capítulo “Um novo desafio para os professores de Ensino Fundamental: como

trabalhar gêneros textuais diante da realidade do Ensino Remoto?”. Trata-se de como trabalhar com gêneros no Ensino Remoto no Ensino Fundamental. Pragmaticamente, as autoras propõem e discutem atividades passíveis de fornecer ao professor desse nível instrumentos para se desincumbir desta tarefa ao que parece inevitável.

Valéria Brisolará, Patrícia Marques e Maristela Rabaioli nos oferecem o texto “Limites e potencialidades: experiências pedagógicas em tempos de pandemia”, no qual buscam, mediante “três relatos de experiências em diferentes níveis de educação e contextos socioculturais” durante o período de distanciamento social e de investimento no ensino remoto, discutir e questionar as potencialidades e limites “do ensino não presencial”.

Cabe a Pedro Francelino abordar um tema bem atual, o dos gêneros verbovisuais, tão presentes nas práticas cotidianas dos alunos. No capítulo “O discurso de outrem em gêneros discursivos verbovisuais: implicações para o ensino de leitura na escola”, Francelino parte de considerações teórico-metodológicas do Círculo de Bakhtin e de alguns de seus estudiosos, para propor a exploração de um importante conceito, o de “discurso de outrem”, para dinamizar o ensino da leitura na escola.

Ernani de Freitas e Miquela Piaia, por sua vez, estabelecem, no capítulo “Gêneros discursivos, multimodalidade e multiletramento: proposta de prática pedagógica para o ensino de língua(gens)”, uma interface entre concepção de gêneros, sequências didáticas e multiletramentos, a fim de alcançar o seguinte objetivo: “incentivar a leitura, a oralidade e a produção textual multimodal no contexto escolar de forma integrada, motivadora, autêntica e relevante” e responder à indagação de se isso “engajará os estudantes e os tornará protagonistas de seus processos de aprendizagem”.

O capítulo de Marília Dalva de Lima, intitulado “O risco das *Fake News*: propostas e desafios para a educação em tempos de pandemia”, busca abordar o tópico tão atual das *Fake News*. A par de caracterizá-lo, a autora o propõe “como tema transversal em todas as disciplinas da educação básica, mas em especial, nas aulas de língua portuguesa”, apresentando em seu texto “estratégias para abordá-lo em sala de aula”.

Na Parte II - LINGUÍSTICA, no texto “A seção ‘introdução’ de artigos experimentais: análise da forma composicional a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e do Círculo”, Ludmila Kemiác considera, a título de

exemplo, um segmento específico do gênero artigo experimental, a Introdução, do ponto de vista da teoria dialógica, envidando com esse fim esforços para nem separar “forma composicional” de “estilo” e “conteúdo temático”, nem, ao se concentrar em um único segmento, perder de vista os exemplares de gênero em sua integralidade. Seu interesse é verificar o “tom” que os autores imprimem a esse segmento para defender a relevância de sua pesquisa.

É de Amanda Löbler, Najara Ferrari e Graziela Knoll o terceiro texto desta parte. Intitulado “Popularização da ciência: os infográficos na recontextualização de conteúdos especializados sobre câncer masculino”, aborda não apenas um recurso semiótico de uso cada vez mais frequente, em função de suas características comunicativas, como a atividade de divulgação científica, tão necessária, mormente quando o tópico é o câncer.

Vera Pires, organizadora do volume, trata, no capítulo “Identidade cultural: a construção discursiva de desigualdades e diferenças”, a partir da perspectiva dos estudos culturais e da Análise Dialógica do Discurso, “focando na cultura do diálogo e nas práticas sociais do cotidiano e priorizando os gêneros discursivos midiáticos e multimodais, veiculados por linguagens verbal e visual”, das maneiras como as “identidades sociais de gênero” são apresentadas nos discursos dessa esfera, criando enunciativamente “desigualdades e diferenças”.

Saigon Quevedo, por sua vez, no capítulo “A teoria dos gêneros discursivos como suporte para o ensino da língua portuguesa no ensino médio”, parte da questão do estatuto da gramática no ensino de língua materna e, após questionar algumas das práticas vigentes, propõe que se compatibilize a necessidade da presença da gramática na escola com uma abordagem em termos de gêneros que busca ir além da normatividade e torna os gêneros base para o ensino de língua materna no ensino médio.

Em “Revisitando o termo polifonia: da sua origem no cânone musical ao uso em Bakhtin e Ducrot”, Paulo Roberto Ramos apresenta uma ampla retrospectiva acerca do termo “polifonia”. Ao lado disso, explora as características que o termo assume na obra dos teóricos Mikhail Bakhtin e Oswald Ducrot, não sem antes fazer um excursão pela questão do uso de “termo” no campo da terminologia, a fim de defender o uso dessa palavra em vez de alguma outra.

A *Parte III – LITERATURA* encerra o volume. No primeiro capítulo, Osmando Brasileiro se dedica, no capítulo “Identidade da mulher africana e subjetividade na poesia de Conceição Lima”, ao estudo da obra *A dolorosa raiz do Micondó* (2012), da poeta são-tomense Conceição Lima. Parte o autor do fato de que as autoras africanas persistem “em evidenciar sua identidade e subjetividade femininas” de mulheres africanas, buscando “estudar um pouco mais a fundo essa identidade de mulher africana”, a fim de tentar estabelecer “um perfil dessa mulher que é ao mesmo tempo vítima da guerra, do abandono e de processos culturais que lhe impõem condição inferior de ser social e até mesmo humano”.

Éderson Cabral e Ernani Mügge, por sua vez, no capítulo “O trabalhador brasileiro em “O Pano de Vermelho” e “Sabor de Química”, de Roniwalter Jatobá”, tratam da presença, na literatura brasileira”, da figura do trabalhador. Segundo os autores, “A atividade de trabalho está dispersa no conjunto da literatura brasileira e somente a busca e o estudo sistemático permitem visualizá-la como um tema recorrente em diferentes autores”, concentrando-se, para esse fim, na exploração de duas narrativas de Roniwalter Jatobá, que se destaca por apresentar o trabalho, na contracorrente da ideia de que este dignifica o homem, em seu aspecto negativo.

Roberto Medina, encerrando a *Parte III* e o livro como um todo, trata de “García Lorca e o duende na criação artístico-literária: conferências”. No capítulo, o autor dedica-se a traçar um panorama do percurso criativo de Lorca com base nos três volumes de *Obras Completas* (1986) em espanhol, e dois livros, um em espanhol, intitulado *Conferencias* (1984), e o outro, em português, *Conferências* (2000). Medina afirma, quanto a isso, que “Federico García Lorca, em sua *paideia* imaginativa e criativa, para compor textos e peças teatrais, muito passeou nos bosques da cultura e da tradição a fim de encontrar sua voz autoral, decidindo temas, evocando o passado para melhor se aparelhar e encontrar sua mecânica e engenharia poético-imaginativas”.

Como o leitor pode perceber, temos neste volume um amplo mosaico de tópicos e abordagens, muitos deles e delas dialogando entre si, como é o caso do conceito de gêneros e suas possibilidades de ensino. O ensino remoto ou não presencial e suas implicações e possibilidades, positivas e negativas, é outro tópico recorrente. Comparecem igualmente a questão dos multiletramentos, a das *Fake*

News, a do “tom” de textos científicos, o termo polifonia em dois importantes autores, a imagem do trabalhador na literatura brasileira e a identidade da mulher africana na literatura, bem como a criação e a consciência literária de García Lorca, a criação de identidades de gênero subalternas na mídia, ao lado da divulgação científica e da verbovisualidade no ensino.

Como dissemos, os diversos pontos de vista aqui apresentados (como buscamos demonstrar neste Prefácio) se aproximam ao mesmo tempo que se distinguem em alguma medida, criando com isso uma diversidade altamente positiva, como o é toda diversidade. Isso não apenas amplia a compreensão do(s) objetos que abordam como permite entrever possibilidades que somente cada sujeito autor, de sua posição única e una, pode desvelar.

Distinguir-se aqui, obviamente, não significa confrontar-se, indicando antes modos diferentes de ver os mesmos objetos, de ver objetos distintos vinculados a um mesmo campo de saber ou a um campo afim e mesmo de mobilizar maneiras diversas de partir de um mesmo arcabouço teórico. Aproximar-se, do mesmo modo, não significa mesmice, mas antes afinidade em dado plano comum de pensamento, por mais diversas que sejam as abordagens.

Ao leitor cabe, a partir de agora, apropriar-se, ao seu modo peculiar e único, a partir de sua posição ímpar, de quanto lhe é apresentado neste volume por esses autores dedicados a pensar a linguagem em suas diversas manifestações e em suas relações com o ensino de língua materna, de literatura e de temas transversais.

Pelotas, 04 de setembro de 2020.
Tempo da pandemia da Covid-19

PARTE I – Práticas Pedagógicas

Adaptar-se é preciso: relato de experiência

Sonia Porto Machado

Introdução¹

O que é ser professor nesta sociedade em que vivemos e, principalmente, neste momento tão conturbado? O que é ser professor, neste País, em tempos de pandemia, imersos em um contexto de morte de pessoas, de animais, da natureza? E sob um governo antiético e fascista?

Conforme nos lecionou Paulo Freire, no cerne de uma abordagem progressista da educação, esta visa à transformação social. Como consequência, é na prática do ato de ensinar que se conseguem construir, professores e alunos, novos conhecimentos necessários para fazer mudanças na realidade concreta, as quais podem levar às transformações sociais imprescindíveis. Assim, o educador afirmou: “quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989, p. 67).

Defendemos, com Freire, uma prática de ensino reflexiva, que incentive e instigue nossas alunas e alunos a terem autonomia e a tomarem iniciativas, a fim de que possam atuar para transformar. Isso implica em superar a simples transmissão de conhecimentos e desenvolver nos estudantes uma compreensão crítica e emancipadora de seu contexto social. A leitura do mundo envolve o rompimento com a mera reprodução da realidade, envolve a construção crítica e consciente de conhecimentos compartilhados solidaria e igualitariamente.

Para uma democratização dos saberes institucionalizados, entretanto, é necessário o acesso à informação mediatizada pelo professor, com mecanismos que provoquem a tomada de consciência, a interpretação crítica, a compreensão responsiva e, assim, seja oportunizado, de fato, o desenvolvimento da cidadania do sujeito aprendiz. Mas as estratégias só se fazem eficientes quando associadas a um uso adequado dos dispositivos comunicacionais e tecnológicos,

¹ Escrita pelas organizadoras

que organizam social e discursivamente a comunicação entre professor e alunos.

As mudanças foram bruscas e intensas para os alunos, mesmo os nativos digitais, ao contrário de um processo que acontecia a passos lentos e de modo desigual no Brasil com a inserção gradual e limitada de tecnologias digitais nas escolas. Não havendo qualquer passividade no contexto de ensino, Aparici (2014) defende que o cenário instaurado pelas tecnologias já exige, há muito tempo, novas abordagens tecnológicas, comunicativas, e, sobretudo, pedagógicas, que vão além do uso de uma ferramenta. Nesse sentido, é importante “entender como usar todo esse aparato digital para vivermos melhor, produzirmos mais, nos relacionarmos de uma forma mais interessante e eficiente e como aprender e educar de forma mais adequada” (GABRIEL, 2013, p. 4).

Ao planejarmos a produção deste livro, cogitamos um relato de experiências vividas no ambiente da sala de aula, sem caráter essencialmente acadêmico. Sendo assim, optamos por apresentar um texto em formato de relato. O gênero relato pessoal ou de experiência tem características “relativamente estáveis” como todos os outros gêneros discursivos na acepção de Bakhtin (2010). Segundo o filósofo da linguagem, a comunicação só é possível por meio de gêneros discursivos, que são tão diversificados na sociedade quanto as possibilidades de comunicação humana. Essas possibilidades de comunicação estão, por sua vez, vinculadas às esferas de atuação dos sujeitos, fazendo com que haja estreita vinculação entre os gêneros discursivos e a interação social. Como os gêneros não se estabelecem sem a interação, neste movimento, pode-se mostrar o próprio funcionamento da sociedade.

Sabe-se que os gêneros discursivos são constituídos historicamente, ou seja, que obedecem a certa regularidade histórica, ao mesmo tempo em que mantêm relação direta com a esfera social de uso. Dessa forma, o estabelecimento de gêneros é a consequência de novas necessidades de interação sociocultural entre os sujeitos, que constantemente modificam a cultura e são transformados por ela.

Assim sendo, apresentamos aqui o relato da professora Sônia Porto Machado, que tem profundo conhecimento de sua disciplina, além de larga experiência no Ensino Médio. E que certamente responderá a todas as perguntas feitas no início desta exposição.

Para começar

Educar sempre foi coisa de mulher. Atividade não considerada como profissão, ao longo dos tempos. Educar passou a ser uma profissão importante à medida que o Estado, durante o século XIX, entendeu que através da escola pode se formar uma identidade nacional apoiadora das políticas públicas. Desde então, a escola passa a ser parte importante dos projetos de Estado, mas ainda uma atividade essencialmente feminina. Ao longo do século XX, muitos homens são incorporados ao grupo. E lentamente foi se formando isso que chamamos de profissão.

Educar, implica sempre em uma prática coletiva e um pensar sobre ela. Educamos e aprendemos ao mesmo tempo. Esses dois conceitos não são coisas separadas. Pensar sobre o que se faz nos permite entender porque algo funcionou ou não. Educar é coisa de profissional, embora, muitos ainda chamem de vocação. Ao educar, se faz necessário ter um olhar especial sobre os erros ou equívocos que cometemos. São eles que nos permitem avançar pedagogicamente.

Quando recebi o convite para escrever um depoimento sobre as práticas pedagógicas durante a pandemia, pensei que era prematuro. Viver a pandemia e estar dentro da experiência, pode comprometer o olhar. Mesmo assim aceitei o desafio. E, assumo o olhar prematuro e comprometido, tendo em vista, que ainda estamos dentro do processo e mesmo assim precisamos pensar sobre isso. Talvez, no futuro próximo, venha a repensar o que vivi. O relato, certamente, será o mesmo e talvez mudem as impressões. O que não será um problema. Apenas indica que o distanciamento pode provocar o amadurecimento.

Escrevi com o objetivo de compartilhar com os demais colegas do país essa experiência que vivemos. Sou do grupo dos professores que foram preparados para aulas presenciais, com quadro, giz e algum material de apoio. Tivemos que aprender algo novo, em um curto espaço de tempo. Estamos em um país pobre, desigual e com descaso sobre a educação. Professores fazem milagres com o que tem. E o que tem, geralmente, está centralizado na mente do professor e não nos instrumentos. Somos pobres em recursos didáticos formais embora, os professores inventem a todo momento formas de ensinar.

As aulas estão sendo, todas, feitas pela internet para alunos que muitas vezes precisam dividir o computador com os demais irmãos,

que usam o celular para ter aula ou que, simplesmente não tem acesso a internet. No caso da minha escola, a maioria tem acesso e aqueles com mais dificuldades, foram atendidos com computadores e internet paga pelos professores.

Com a pandemia e sem tempo de planejar, tivemos que aprender rapidamente. E esse aprendizado é o que desejo compartilhar. Porque vivemos coisas semelhantes como a surpresa, a negação da nova forma de ensinar ou o deslumbramento com os diversos recursos à disposição de alguns. Por fim, falo do lugar de uma escola Técnica e Pública, reconhecida por seu trabalho no meio da ciência e da tecnologia. Sou professora de História, concursada há 31 anos. E atuo no 3º e 4º ano do Ensino Médio e Técnico, na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Estamos em quarentena desde o dia 18 de março. Já completamos 6 meses em Home office.

A experiência

O 2020 chegou chegando! Ouvimos falar de uma doença perigosa arrasando uma cidade chinesa no outro lado do planeta. Fomos levados a perceber que não existe outro lado do planeta. O que tem lá pode ter aqui, tudo é uma questão de tempo. E de pouco tempo.

Trabalho no sul do Brasil, numa cidade conhecida como Capital Nacional do Sapato, até o momento em que a mesma China, do outro lado do planeta, avançou sobre o mercado disputado por Novo Hamburgo. E hoje a capital nacional do sapato é chinesa.

Sou professora de História há 35 anos. Formada em uma Universidade Pública do interior do Rio Grande Sul, onde fui preparada para atuar com jovens e adultos de forma presencial. Aliás, há 35 anos, nem se concebia uma sala de aula de outra forma.

Trabalho na Fundação Liberato, escola técnica com mais de 3 mil alunos, e que forma técnicos para atuarem nas empresas da região. Temos a maior feira de Ciência e Tecnologia da América Latina, a Mostratec, que reúne jovens e professores do mundo todo. Está na natureza da Liberato a busca por soluções para os problemas que afligem a humanidade. Trabalhamos com projetos científicos e daqui saem projetos tecnológicos, máquinas, análises, cientistas, artistas, poetas, músicos...

Mesmo acostumados com a busca dos problemas mais difíceis para serem solucionados em nossos projetos, jamais imaginamos que em 18 de março voltaríamos para casa, com a orientação de só voltarmos quando autorizados. Quando ouvimos isso, fomos tomados, primeiro, por um sentimento de euforia que costumamos ter em vésperas de feriados. Alegres, com a ideia de uns dias de folga.

O ano letivo havia começado 30 dias antes da quarentena. Mal tivemos tempo de conhecer os alunos. Nomes e rosto ainda eram nebulosos. Os vínculos ainda não tinham se estabelecido. Vínculos exigem tempo e memórias compartilhadas. Éramos estranhos ainda mas com perspectivas de relacionamento futuro. Nos conhecíamos de corredor, coisa que não chega a ser suficiente para nos reconhecermos enquanto turma. É pouco. E foi nesse pouco que nos separamos.

Entrei em casa no dia 18 de março. O Brasil contava uma pessoa morta por covid-19 e com 291 casos confirmados. Esse era o cenário, muito diferente do que temos agora, 6 meses depois onde, fim de agosto, com 120 mil mortos e 3 milhões e 847 mil infectados, segundo os dados do Ministério da Saúde. No primeiro cenário, a preocupação era em conter o avanço da doença. E o sentimento que predominava, no ambiente escolar, era de medo. Medo de ser infectado, medo de não ter remédio e medo de morrer, como víamos diariamente nas cenas transmitidas da Itália. Caminhões com corpos para serem enterrados em cemitérios feitos às pressas. Cenas do Equador, com os corpos largados nas calçadas de Quito à espera de serem recolhidos. A tragédia vista de longe avançava lentamente sobre o Brasil. Mas avançava. Assistíamos de camarote e com tempo para os preparativos de prevenção.

Aí é que mora o perigo. Somos um país sem cultura de prevenção. Aqui, tudo fica para depois porque cultivamos a ideia de que “não dá nada” ou que “daremos um jeito”. Assim, lidamos com desastres naturais previsíveis, como as enchentes que esperamos todos os anos, mas nunca prevenimos. O RS tem frio e chuva durante o inverno. Sabemos disso. E todos os anos enfrentamos as enchentes. Tentamos secar o molhado. Essa cultura tem nos levado inúmeras perdas de vidas e de esperanças. Mesmo assim, não temos política pública que envolva a prevenção.

Já segura em casa, via o corona avançando junto ao medo. O medo da doença desconhecida e também, o medo da cultura do descaso. A morte vinha a galope. E não era só na Itália. Os primeiros

dias e, talvez o primeiro mês, foram destinados a acompanhar os programas sobre a pandemia. Quanto mais sabia, mais impressionada ficava. O pânico ia tomando conta na medida que crescia a informação. Como assim? Não deveria ser ao contrário? Deveria se não estivéssemos lidando com a morte e com uma quarentena. Sentindo que estava presa em casa, sem poder sair, vendo TV com seus programas apavorantes, sem rotina de trabalho, assistindo cenas tétricas e, também, de solidariedade musical nas janelas italianas, espanholas... Era necessário fazer alguma coisa para mudar essa situação e intuía que deveria limitar as notícias, estabelecer uma rotina de trabalho, abandonar os pijamas, e assimilar que a vida agora era dentro de casa.

No primeiro mês, que chamo de estado de choque, o contato com os alunos foi exclusivamente através de mensagens de apoio via WhatsApp e classroom, as plataformas que estabeleci para contatos (ainda não havia uma definição por parte da escola, exceto manter o vínculo). Uma vez por semana enviava longas mensagens de apoio emocional na tentativa de criar e manter vínculos. Sugeria filmes, livros, textos, músicas e me colocava à disposição de conversar. Pensava que logo voltaríamos a escola. Não me dava conta que a escola não havia fechado. Essa era a nova escola. Também enviava mensagens semanais dizendo como me sentia e como solucionava os momentos de stress e de melancolia. Eles, por sua vez, respondiam e contavam como se sentiam.

Passado o estado de choque, já no segundo mês, decidi permanecer enviando mensagens, mas agora me recusava a fazer outro tipo de aula. A recusa passava pela ideia de que não considerava como aula usar os aplicativos para enviar conteúdo. Pensava que nesse momento de pandemia o conteúdo deveria ser outro. Deveria ser aprender a lidar com o stress, com a vida sob um fio, com a prevenção etc. Pensava, também, que minha formação de professora precisava de corpo para o processo de ensinar e aprender. Até que uma menina começou a insistir para termos uma aula com vídeo. Dizia que sentia saudades e que a turma queria aproveitar o tempo para estudar. Inacreditável, pensei. Isso existe? Pois existe. Combinamos um encontro.

Primeiro encontro na plataforma do Google meet foi antecedida por uma enorme vergonha. A vergonha de aparecer em vídeo era compartilhada por eles também. Vencer essa vergonha levou mais um

tempo e uma das soluções iniciais foi não olhar para a minha imagem. Coloquei no alto do computador um objeto que desviava a minha atenção. Claro que isso trouxe outra questão: a minha solução não era a mesma dos alunos. Eles fechavam a câmera, coisa que eu não poderia fazer. Aula sem corpo e sem câmera não pode ser considerada aula. Alguma coisa precisava mudar. Como fazer os alunos abrirem a câmera? Muitos dizem que se sentem feios ou feias, outros estão com espinhas no rosto, cabelo sem corte ou cabelo desarrumado. Outros com receio que os colegas façam print deles. Muitos são os motivos. Mas aula sem olhar não funciona comigo. Preciso dos olhos. Assim que resolvi fazer festas: chamei-os para festas do pijama. Foram muitas. Sábado à noite recebia-os com música e conversas. Foi bem divertido e ajudou a preparar os próximos passos.

Com essa única turma fui trabalhando durante um mês enquanto seguia nas mensagens e festas com as demais. Até que outra turma descobriu e começou a pedir aula. Ainda estava resistindo. Achava que a aula não estava boa. Minha insegurança era grande. A dificuldade estava na qualidade da aula e não no uso de instrumentos tecnológicos. Isso era o de menos porque aprendia rápido.

Como solucionar a insegurança? O contexto era ainda de medo da doença, de quarentena; e muito disciplinada, seguia uma rotina dentro de casa. Com uma turma experimental, fui aprendendo e com a segunda pressionando, fui pensando em ampliar a experiência. Passaram-se dois meses e a escola decidiu antecipar as férias, de 15 dias, na tentativa de ao final ter passado a pandemia. Doce ilusão, com o inverno chegando, junto às baixas temperaturas, mais presos em casa ficamos. A perspectiva de voltar à aula presencial lá por setembro, na primavera, era alimentada por todos. (Já estamos nessa época e não voltamos).

Férias dentro de casa, onde o único passeio se resumia a ir ao supermercado uma vez por semana. Na primeira reunião de professores pós férias, a escola mudou a orientação. Até então poderíamos manter as mensagens como fazíamos. A partir de agora deveríamos adotar somente o classroom e o meet como aplicativos.

A melhor coisa para adaptação ainda é o tempo. Com o tempo passando, a mente tem a possibilidade de aceitar novas situações. A resistência vai se diluindo nas novas experiências. Porque a resistência implica em querer voltar a uma realidade que não existe mais. Na

medida que o susto passa, começamos a construir novos processos. E foi exatamente isso que aconteceu.

Agora era regra. As aulas devem acontecer no Google meet. Já tinha uma pequena experiência que me permitia saber como funcionava. Chamei todas as 13 turmas para encontros nos seus horários regulares de antes da quarentena. Até isso precisou ser repensado porque durante a quarentena muitos alunos trocaram o dia pela noite. E agora deveriam ter aulas no turno da manhã, por exemplo. Outros estavam deprimidos, com graves situações familiares que precisavam conviver; pais que perderam emprego ou que tinham que trabalhar por exigência da empresa; brigas dentro de casa; alunos que precisavam cuidar dos irmãos, limpar a casa ou fazer comida. Quando a escola se muda para a cozinha dos alunos, significa que participamos da rotina familiar deles e que as dificuldades agora vão estar dentro da casa dos professores. Ver os familiares, avós que levam café, bolo no quarto deles ou vê-los lavando a louça enquanto dou aula, conversar com as mães e pais, receber os irmãos menores no vídeo, ter a presença de cachorros e gatos e até vacas passou a ser rotina. A sala de aula ampliou-se. E aí que se revela a riqueza do momento que vivemos.

A pandemia misturou a vida privada com a vida profissional de muita gente. Trabalhar em casa exigiu muita disciplina. Porque a mesma realidade que os alunos vivem com interferências familiares, barulhos, caminhão do gás, reforma da casa do vizinho, filho perguntando o que tem para comer, telefone que toca, cachorro que late, internet que trava e demais coisas, todas elas aparecem tanto lá quanto aqui. De alguma forma humaniza a relação. Estudamos porque queremos que essa casa familiar viva melhor. O sentido da educação passa pela ideia da civilidade que a vida coletiva exige. E no momento, essa civilidade está dentro da casa da gente. Melhor momento para isso nunca tivemos. Das teses passamos à cozinha.

Com a aula na cozinha passei a fazer parte de novas famílias. Toda semana cumprimento bebezinhos, irmãos e irmãs pequenas e grandes. Ex-alunos que moram na mesma casa, converso com as mães e pais. Assim estabeleci um roteiro novo. Início a aula com uma música. Decidi voltar a usar um método que usei no passado. A música, tem muitas funções, além do entretenimento, o que já seria o suficiente. Pode ajudar a expressar sentimentos que estão represados, pode

acalmar ou agitar, possibilita viajar no tempo e no espaço com suas melodias e cliques, assim como permite criar um oásis ou uma ilha de segurança, separado da casa em que estão. Quem teve filhos lembra como era entregar um pano com um bico para crianças pequenas que choravam, o quanto isso ajudava-os a se acalmarem. Uma simbologia facilitadora para que entrem no clima da aula e que, por uma ou duas horas, consigam se manter na realidade da aula e não na realidade familiar, às vezes complicada. Uma forma de dizer: agora, foco! Não preciso dizer para focar porque a música faz isso.

Organizei uma playlist de músicas que a humanidade produziu e que eles, muitas vezes não conhecem. Ouvimos a música, vemos o clipe, pergunto quem a conhece (geralmente um ou dois, às vezes, nenhum porque são músicas eruditas ou populares de outras décadas). Os jovens são muito ligados à música, independente do estilo, eles estão aprendendo a conhecer. E não a julgar. E depois dessa conversa inicial, geralmente, indico filmes e livros sobre o tema da música, sobre a época ou sobre o compositor. Amplio o contexto indicando novos rumos. É um momento esperado por eles. Durante a semana alguns enviam músicas que gostariam que eu conhecesse. O vínculo com as turmas que mal conhecia começa a ser estabelecido sem o corpo. Agora é musical. Uma nova forma de vincular que eu ainda não havia experimentado.

O roteiro segue com a chamada. Nesse momento falo com todos. Vejo a imagem, cumprimento os familiares que estão junto, ouço a voz do aluno, observo se estão tristes, alegres, se o cabelo cresceu, se as gurias passaram batom... São os segundos de cada um. Onde naquele instante precisamos nos focar individualmente. Faço isso todos os dias. Uns podem pensar que perco tempo de aula mas garanto que é exatamente ao contrário. Vou vinculando e tentando observar quem precisa de ajuda emocional. A voz indica muito das emoções e o pouco do pedaço corporal que enxergo me permite ver alguns sinais de melancolia ou bem estar. Embora eles também saibam esconder bem seus sentimentos. Continuo apostando nesse método.

Só depois disso é que começa o conteúdo programático específico. E nesse aspecto já experimentei diversas fórmulas. Comecei explicando o conteúdo ao vivo para as 13 turmas, uma de cada vez. No final da primeira semana que fiz isso, me senti muito cansada. E me questionava os motivos, tendo em vista que sempre tive 13

turmas, e ficava cansada em outro nível. Até que entendi o que acontecia comigo. Na sala de aula presencial, temos pessoas que interagem o tempo todo. Quando estou explicando, eu observo os olhos, a boca, o corpo e eles vão dando sinais do nível de compreensão. Até dão sinais de desconforto com o tema. Há um processo que envolve a professora, o aluno e os demais alunos. Somos muitos interagindo e trocando informações. Funciona como um processo mesmo. O que não acontece no vídeo.

A aula no vídeo é muito solitária. Explico o conteúdo olhando para eles ou para um slide preparado. Falo sozinha até porque eles precisam desligar o som para evitar microfonia ou cortar o som da tv da família (que muitas vezes não colabora). Com isso rompe-se o processo antes mencionado. Obviamente que se estabelece uma nova forma, mas que ainda não temos condições de fazer uma análise. E sem a relação anterior, o cansaço é muito maior. Busquei uma solução. Comecei a gravar a aula, envio uma semana antes e nos encontramos toda a semana para falar do vídeo enviado. Isso trouxe uma melhoria da minha energia e do meu bem estar. Fiquei menos exausta e, inclusive, penso que pode ser interessante. Veja que quando temos aulas usando o seminário como proposta, os alunos devem ler os textos antecipadamente. O mesmo estou fazendo com os vídeos que envio. Pode trazer um bom resultado. Comecei com vídeos de 30 minutos e passei a estabelecer o limite em 20 min. Já fiz o teste de enviar dois de 20 minutos mas voltei atrás. Continuarei com vídeos explicativos nesse limite. Se o professor reclama do cansaço das aulas, os alunos também. Lembrem que eles tem muitas disciplinas e todos estão dando aula. É muito tempo no computador e precisamos ter bom senso.

Para diminuir o cansaço, também adotei uma regra: os alunos devem abrir a câmera. Eles resistem, assim como resisti no início. Comecei a aula com a minha câmera fechada para que eles percebessem o que sinto quando eles fazem isso. Hoje tenho em torno de 99% deles com câmeras abertas. Nos faz bem ver o rosto de cada um, embora aceite situações onde, por exemplo, uma aluna foi ao dentista e estava inchada ou um aluno acordou com os cabelos que não se ajeitavam de forma nenhuma. Mas tem sido exceção. E tudo se conversa.

O mais importante nesse momento não é o conteúdo programático e sim aprender como estamos lidando com stress. Isso é que vai instrumentalizá-los para viver melhor. A pandemia impôs um

novo conteúdo. Falamos de exercícios físicos que não estão sendo feitos, de filmes que não podem ser vistos à noite, porque têm a capacidade de agitar ou emocionar demais. Falamos do sono e como melhorar a qualidade. Assim como falamos de como estamos sonhando ou percebendo mais nossos sonhos. Observo e divido com eles o quanto os meus sonhos mudaram. É como se estivesse passando a limpo as relações que estabeleci durante a vida. A pandemia acena com a morte ou nos lembra que a vida tem fim. Os sonhos tem demonstrado isso. A noite agitada também indica a falta dos exercícios físicos e o medo se agigantando. Alguns têm buscado alternativas como dançar em casa, na tentativa de aliviar e se movimentar um pouco.

Lidar com stress de não encontrar os amigos e familiares tornou os grupos de WhatsApp muito férteis. No início, era o bom humor e a ironia que prevaleciam. A criatividade dos memes e das figurinhas falou por nossos sentimentos. O medo estava ali transvestido de riso. Depois foi cessando. Foi sendo substituído pelos sentimentos puros. O juramento da amizade e confirmação de que mesmo a distância não abalaria a relação. Tem sido um bálsamo. Grupos são excelentes formas de aprender a lidar com stress. Nos mantêm ativos, liberta da solidão e aprendemos a lidar com os limites do outro.

A ansiedade é um dos componentes mais presentes nessa pandemia. Tudo alimenta a ansiedade: uma doença mortal, falta de medicamento e de hospitais, um governo que não aceita explicações científicas e estimula as aglomerações, falta de data para retornar, e a falta de abraços. Sim, abraçar pertence a um dos traços da cultura brasileira. Quem trabalha em escola, sabe que alunos e professores se abraçam. Como tudo isso está acontecendo, a ansiedade vira rainha. Muitos começaram a comer demais, raros (contei nas turmas) emagreceram. Outros tiveram crise de choro, se desorganizaram nas tarefas escolares, dormem muito ou não dormem, alguns procuraram ajuda especializada. Por isso considero importante estar em aula com eles. Ouvi-los e criar um espaço onde o que importa é a gente se cuidar para poder se abraçar no futuro.

Por outro lado, há que se lembrar que os professores também estão vivendo a mesma situação e reagem de diversas formas. Nas conversas com colegas, aparece as mesmas preocupações dos alunos acrescida da necessidade de ser profissional. Como ser profissional,

encontrar os alunos virtualmente, parecer que está bem, ajudá-los a se fortalecerem, ouvir suas dores e sair do vídeo e encontrar seus próprios medos. Há um certo descaso com a saúde mental dos professores. Em 6 meses, fomos muito estimulados a aprender a usar novas plataformas. Mas pouco a falar sobre o que sentimos e como estamos vivendo os dias. O caminho que escolhi foi o de ser o que sou na frente dos meus alunos. Compartilho meus medos, dúvidas e, também meus novos aprendizados.

Entendo que a vida é essa que tenho. Não tenho mais a vida do passado. E se a quarentena já dura 6 meses, metade de um ano, não posso tratar como um feriado. É nessa vida que preciso viver bem. Mantenho a rotina (com flexibilidade) acrescida das tarefas domésticas que antes não tinha. Arrumo a cama todos os dias. Coloco roupa de trabalho e sapato ou tênis na hora de sentar para dar aula. Passo meu batom e arrumo os cabelos como se fosse para a escola. Organizei meu espaço de trabalho com conforto embora não tenha conseguido eliminar a dor física de dar aula sentada para quem sempre trabalhou em pé. Aprendi também que professores não costumam fazer xixi. Sim, professores não têm tempo de ir ao banheiro. Na hora do intervalo, dividimos os 15 minutos entre banheiro, comer uma fruta e, inclusive, atender algum aluno. Nossa prioridade é sempre o aluno. Cuidar da saúde dos professores nunca foi uma política pública no nosso país. Há estudos que citam os problemas de depressão que os professores enfrentam acionados pelos baixos salários, pelo desprezo social, pelas péssimas condições de trabalho, etc. Como estarão os demais colegas neste momento?

Outra coisa que observo é que temos a oportunidade de aprender a ouvir as pessoas. O uso de instrumentos como o Google meet ou o Zoom, por exemplo, exige que a gente ouça. Um aplicativo nos faz lembrar que não ouvimos mais. Ou que falamos mais que ouvimos. Ouvir tem sido um momento sagrado. E observo nos alunos e colegas o cuidado em respeitar a fala do outro.

Tenho o privilégio de ajudar a construir a história da Fundação Liberato. A dedicação à pesquisa tecnológica e à ciência nos permite pensar em soluções com métodos científicos e isso nos dá segurança no futuro, mas também aciona aquela ansiedade a que me referi antes. Alunos e Professores trabalham diariamente com observação, com resultados e análises e, agora, olham com desânimo e tristeza para a

forma como o Brasil enfrenta a pandemia. Estamos em quarentena e parece que a nossa comunidade escolar está se saindo bem. São poucos os casos de Covid 19 entre o grupo. Talvez a visão científica ajude-nos a superar o negacionismo que vemos das janelas.

Por fim, outra questão aparece na minha sala de aula: como faremos quando estivermos juntos fisicamente? Como faremos se o abraço não for permitido? Uns dizem que temem ter receio de encontrar as pessoas, outros dizem que abraçar vai ser o sinal de vida normal. Não questionam o que é normal. O pensamento não busca o padrão mas sim o afeto perdido. E uma das formas mais tradicionais de afeto no RS chama-se Chimarrão. Isso sim, um padrão de hospitalidade rompido pelo corona. Um hábito da solidão do gaúcho, que vivia no pampa, mas também do encontro das demais solidões. Tomamos chimarrão na sala de aula. Uma ou duas cuias circulam na sala. E isso foi uma das primeiras coisas a ser modificada, ainda em março, por orientação governamental. Hoje tomamos nosso mate, cada um na sua cuia. A solidão que antes era amenizada pelo esperar da cuia que seria servida, pelo esperar a sua vez, agora é escancarada. A solidão venceu.

Esperar é a sina do gaúcho. Assim como adaptar-se é a sina do humano. A pandemia tirou o tapete do planeta todo. Quando imaginaríamos que 7 bilhões de pessoas ficariam em casa? Que greve ou decreto lei conseguiriam colocar essas pessoas em casa, ao mesmo tempo? Jamais imaginamos tal coisa. Nem os melhores escritores do realismo mágico da América Latina sonharam com tal coisa. Seria inverossímil demais. Não seria aceito nem para ficção. 2020 extrapolou a ficção. Essa é a vida que temos agora. E nessa vida nova e assustadora, está surgindo uma nova forma de educação. Ainda sem nomes e análises, mas já cheia de possibilidades. E isso é que importa.

Referências

APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo, SP: Paulinas, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (r)evolução digital na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013.

Um novo desafio para os professores de Ensino Fundamental: como trabalhar gêneros textuais diante da realidade do Ensino Remoto?

Ana Paula Fogaça Benchimol
Nédilã Espindola Chagas

Introdução

No decorrer dos primeiros meses do ano de 2020, a educação brasileira viu-se diante de um novo desafio. A restrição do convívio social, devido à necessidade de isolamento para evitar a propagação do vírus da Covid-19, levou ao fechamento das instituições de ensino em todo país. Em 1º de abril de 2020, em caráter emergencial, o decreto nº 934 dispensou a obrigatoriedade de observância dos dias letivos para a educação básica. Diante da inevitabilidade da suspensão das aulas presenciais, as escolas buscaram diferentes alternativas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

O momento inusitado provocou muitas discussões em torno do tema, considerando que o ensino remoto se diferencia do ensino EaD em questões bem pontuais, tais como formação dos profissionais da educação, apropriação do uso de tecnologias pelos alunos, além de outros fatores, que envolvem o perfil do aluno e do docente. Além disso, o ensino EaD, normalmente, conta com uma equipe de profissionais dedicados ao desenvolvimento de materiais pedagógicos de apoio ao professor, que resguardam as especificidades da modalidade.

De acordo com Araujo (2020), o que está acontecendo hoje, no país, não é EaD, mas um ensino remoto que substitui temporariamente a educação presencial. No entanto, esse tipo de educação cumpre um importante papel no momento, à medida que colabora para manutenção do vínculo entre estudantes e professores e mantém a continuidade da socialização.

Em meio a todo esse contexto, os professores seguem, por meios distintos dos usuais, desenvolvendo atividades que possibilitem a continuidade do ensino-aprendizagem e que propiciem a sociabilização entre os alunos. Diante da necessidade de priorizar o

uso de metodologias ativas de aprendizagem, as quais prezem pelo protagonismo do aluno e motivem seu envolvimento no processo, cada vez mais, o professor passa a ser um mediador do conhecimento.

Para ilustrar essa nova configuração do ensino, tomamos duas atividades pensadas para trabalhar gêneros textuais, desenvolvidas por duas professoras de Ensino Fundamental, as quais consideram a perspectiva de gênero conforme Bakhtin, que leva em consideração o uso social da língua. De acordo com Bakhtin (2000), “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Desenvolvimento

Partindo dessa premissa, o primeiro relato apresenta uma sequência de aulas de redação para o 6º ano de uma escola da rede privada da cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul. As aulas abordaram o gênero textual “campanhas de conscientização”, considerando a habilidade (EF03LP21)¹ contemplada na BNCC para os anos iniciais e a habilidade (EF01LP17)², a qual indica como deve se dar o ensino dos gêneros textuais, considerando seus conhecimentos prévios.

O gênero proposto foi escolhido pelo fato de alguns alunos, em lives anteriores, terem mencionado que muitas pessoas, nas ruas, não estariam usando as máscaras para se proteger do coronavírus, o que eles consideravam preocupante. O gênero textual campanha de conscientização, também denominado de campanha comunitária, atende ao propósito de incentivar a população a participar de uma causa de interesse coletivo, como é o caso da prevenção de algumas

¹ (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).

² (EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

doenças. No que diz respeito à linguagem, nesse gênero, é comum o uso de verbos no modo imperativo, já que a campanha pretende dar instruções ao leitor (CEREJA; MAGALHÃES, 2011). A linguagem pode ser formal ou informal de acordo com alguns elementos, como o público a que a campanha se destina e as circunstâncias do ato comunicativo. Além disso, ela deve ser clara, objetiva e é comum, para que haja uma interlocução melhor com o leitor, o uso de pronomes como “você” (MOURA et al, 2020).

As aulas para essa turma ocorreram por meio de um encontro mediado pelo aplicativo de videoconferência Google Meet, visto que a escola mantém um horário fixo e alternativo, para a realização das aulas de todos os componentes curriculares durante o isolamento. A atividade se deu, inicialmente, por meio de uma conversação a fim de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Na sequência, foram apresentados dois exemplos retirados do caderno didático de produção textual adotado pela escola, conforme a figura 1.

Figura1- exemplos do caderno didático para o gênero campanha de conscientização



A partir dos exemplos, os alunos foram interpelados a respeito das características observadas nas campanhas de conscientização. Segundo a maioria dos alunos, os exemplos apresentados pertenciam ao gênero propaganda; apenas um aluno discordou dessa proposição, alegando ser diferente por não apresentar, como objetivo, a venda de um produto.

Após esse primeiro momento, foi esclarecido que o gênero em questão apresentava características semelhantes aos anúncios publicitários e às propagandas, os quais pertencem ao campo de atuação jornalístico-midiático; mas que as campanhas comunitárias

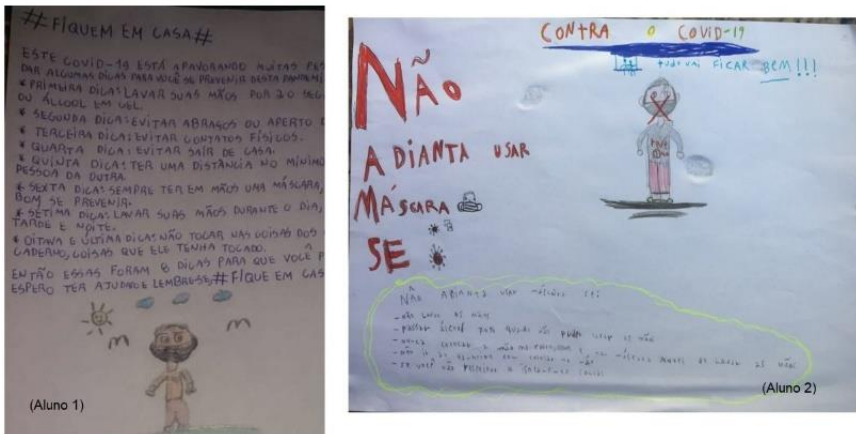
desempenham outra função comunicativa. Ainda, comentou-se que tanto a publicidade quanto a propaganda e as campanhas de conscientização são elaboradas a partir de uma combinação entre a linguagem verbal (palavras) e a linguagem não verbal (imagens e outros recursos visuais), o que, provavelmente, induz a equívocos na classificação dos gêneros textuais. Desse modo, os alunos puderam perceber que as características de um texto resultam na sua classificação como pertencente a determinado gênero.

Já no primeiro momento de discussão, foi possível observar a percepção dos alunos em relação às semelhanças e diferenças dos exemplos com outros gêneros textuais por eles já conhecidos, confirmando o fato de que os gêneros se configuram como enunciados relativamente estáveis quando se trata de questões temáticas, composicionais e estilísticas (BAKHTIN, 2000, p. 284).

No segundo encontro, foi proposta a produção de uma campanha de conscientização com a finalidade de alertar a população sobre a importância do uso das máscaras para evitar a contaminação pelo Covid 19, a qual foi lida por um aluno e discutida com o grupo. Ficou acordado que eles deveriam elaborar suas campanhas para apresentarem aos colegas no próximo encontro. O terceiro e último encontro teve, como finalidade, a exposição dos trabalhos para a turma, a observação dos elementos característicos do gênero solicitado e a adequação ao tema proposto. Após a análise, os alunos receberam seu feedback por meio de bilhetes-orientadores, enviados por e-mail, com a solicitação de ajustes e de produção de uma segunda versão das campanhas de conscientização se necessário.

Conforme pode ser observado na figura 2, algumas produções apresentaram distorções em relação ao gênero solicitado.

Figura 2 - Produção dos alunos 1 e 2



Observa-se, na figura 2, que o trabalho do aluno 1 apresentou alguns problemas, a começar pela adequação ao tema proposto. O aluno não elaborou uma produção em específico sobre a questão da importância do uso das máscaras para evitar a contaminação pelo Covid 19. Nesse trabalho, foram citadas oito dicas gerais de como se proteger do coronavírus e apenas na sexta dica o aluno mencionou como se prevenir “dessa pandemia”. A menção à temática ocorreu, também, na imagem que o aluno utilizou para ilustrar sua campanha: um menino usando máscara.

Ainda que tenha apresentado esses elementos, já no início da produção fica claro o desvio com relação ao tema proposto pela professora, visto que ele apresenta a seguinte frase: “Este covid 19 está apavorando muitas pessoas, então vou dar algumas dicas para você se prevenir dessa pandemia.” Houve, nesse caso, uma generalização do assunto. No que tange às características estruturais e com relação à linguagem empregada, foi usado o pronome “você” e os verbos no imperativo ao iniciar cada dica citada, o que são elementos de uma campanha de conscientização. No entanto, o texto produzido assemelha-se mais à estrutura de um folheto ou panfleto informativo do que ao gênero proposto.

A produção do aluno 2, do mesmo modo, não seguiu o enfoque da temática proposta para a atividade. Embora apresente um elemento da linguagem não verbal, imagem, que representa um menino com máscara e um título em que aparece a palavra máscara, o

aluno elenca para o leitor outras atitudes para se proteger do contágio pelo coronavírus. É interessante observar que há um “x” em cima do desenho da máscara, o que nos remete à possibilidade de que ela não deveria ser usada, em contradição com o tema sugerido. Novamente, como na campanha anterior, a produção se assemelha mais a um folheto informativo, uma vez que menciona cinco dicas para se proteger do Covid 19, além do uso das máscaras. Com relação à linguagem empregada, constata-se o uso de verbos no imperativo, o que, por si só, não é suficiente para se enquadrar a produção em uma campanha de conscientização, já que esse modo verbal é característico também de outros gêneros.

A figura 3 apresenta outros dois exemplos, dos alunos 3 e 4 respectivamente. No texto do aluno 3, há uma hashtag um pouco ampla, que seria “Força Brasil”. No entanto, os demais elementos, tanto verbais como não verbais, centram-se na delimitação do tema da atividade.

Figura 3- Produção dos alunos 3 e 4



A campanha comunitária 3, por meio de frases curtas, menciona o que não fazer ao usar as máscaras e, ao lado do texto, há duas imagens de um rosto de uma mesma mulher. No primeiro desenho, ela está sem a máscara e existe um “x” ao lado da cabeça, indicando que não usar máscara seria um comportamento equivocado perante o momento de pandemia. Em contrapartida, o segundo desenho mostra a mesma mulher com uma máscara e um sinal de certo ao lado. Todos esses elementos reforçam a importância do uso das máscaras,

contribuindo para o desenvolvimento do assunto proposto. Ainda, nessa mesma produção, foi inserida uma foto reforçando a importância da utilização das máscaras. Nela, estão ilustradas as diferentes formas de contato entre as pessoas, tomando como base o uso ou não das máscaras, e as probabilidades de contágio pelo vírus a partir dos diferentes tipos de contato. O produtor da campanha de conscientização, igualmente, redigiu um texto adequado ao que se esperava para o gênero em termos de linguagem: ela é objetiva e há o emprego dos verbos no modo imperativo.

A última produção textual, do aluno 4, também está adequada ao assunto proposto. Isso é percebido pela repetição da palavra máscara e pelos desenhos de pequenas máscaras ao redor do texto central. Em algumas partes da campanha comunitária, o aluno usa letras maiores para chamar a atenção e faz um apelo diretamente ao leitor, o qual se dá pelo emprego dos verbos “use” e “proteja”, no imperativo, e pela repetição do pronome você.

É preciso destacar que a professora, durante uma das lives via Google meet, pontuou aos alunos outros elementos que fazem parte de uma campanha de conscientização ou comunitária, tais como: os logotipos de instituições, de órgãos do governo ou de alguma empresa privada. Esses elementos, todavia, não foram avaliados nesta primeira atividade, apenas em atividades futuras.

Os resultados apresentados indicam que grande parte dos alunos elaboraram campanhas adequadas ao tema proposto. Do mesmo modo, em relação à estrutura do gênero textual em questão, apenas uma pequena parte dos estudantes apresentou uma produção com características de outro gênero textual, o folheto informativo.

O segundo relato de trabalho com gênero textual aborda uma atividade desenvolvida por uma professora, também do município de Santa Maria, RS, em uma turma de 6º ano. Nesse caso, no entanto, trata-se de uma escola pública da rede municipal, no componente curricular Língua Portuguesa, visto que o currículo municipal não contempla uma carga horária exclusiva para o ensino de redação ou de produção textual. A atividade contemplou o gênero textual fanzine, textos que, inicialmente, foram usados como uma opção entre artistas, escritores e poetas para divulgação de seus trabalhos. As primeiras reproduções eram simples e se propagaram após a popularização da impressão (MAGALÃES, 2003). Segundo Bakhtin

(2000), a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, visto que a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

O fanzine não faz parte dos gêneros habitualmente incorporados ao currículo para 6º ano da escola em que a atividade foi realizada, contudo condiz com habilidades supostamente já desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais. Partindo desse pressuposto, a professora considerou abranger diferentes habilidades de Língua Portuguesa mencionadas na BNCC, como a habilidade (EF01LP17), referente ao 1º ano e a (EF03LP21), que diz respeito ao 3º ano. Além disso, buscou viabilizar o emprego de habilidades de outros componentes, como (EF69AR05)³ e (EF69AR06)⁴, referentes ao componente curricular Arte.

O intuito inicial, motivador da proposta, foi promover o trabalho com uma temática atual, por meio de uma atividade que contemplasse algumas características das tarefas lúdicas desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, o aluno poderia expressar sua criatividade e mobilizar habilidades que lhe são familiares, a exemplo de recortar, colar e desenhar, tornando-se mais ativo e, portanto, mais motivado para a realização da tarefa.

Devido à impossibilidade de viabilizar o ensino remoto, na esfera pública, por meio de videoconferência, as atividades elaboradas pelos professores são disponibilizadas por meio de um grupo criado no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. Em função de alguns alunos não terem, à disposição, o aparelho de comunicação necessário para o aplicativo, um telefone celular, as mesmas atividades também são impressas e disponibilizadas na escola, a qual mantém um horário fixo e reduzido de atendimento para a busca e entrega de tarefas dos alunos e atendimento geral à comunidade.

A atividade de elaboração de um fanzine ocorreu durante o mês de abril, anteriormente à secretaria de educação municipal propor o

³(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.).

⁴(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

trabalho interdisciplinar e semanal para as escolas. Até essa nova determinação, as atividades eram propostas de forma individual pelos professores de acordo com o horário original de trabalho em sala de aula no ensino presencial; posteriormente, passaram a ser elaboradas de forma colaborativas, com a participação de todos os professores, resultando em uma única atividade semanal para os alunos.

O trabalho com o gênero fanzine ocorreu em um momento de grande avanço da doença do coronavírus na cidade, o qual depreendeu o entendimento da necessidade de esclarecimentos para os alunos e comunidade em geral. Desse modo, a elaboração do fanzine propôs a abordagem de três pontos: os riscos do Covid 19, como evitar o contágio e possíveis formas de ocupação durante o período de distanciamento social. Esse terceiro ponto deveu-se ao fato de a equipe docente ter identificado uma dificuldade de organização na rotina dos alunos, dificultando a dedicação aos estudos.

A professora, assim como para as demais atividades propostas, preparou um material possível para ser compartilhado no grupo da turma do 6º ano pelo grupo de WattsApp, conforme pode ser visualizado na figura 4.

Figura 4 - material produzido pela professora para elucidação da atividade proposta

Fanzine

A palavra **fanzine** nasceu da redução fonética da expressão **fan** (magazine) e **zine** (revista). Ela provém da contrução do final do vocábulo "magazine", que tem o sentido de "revista", com o início de "zine", que se trata de um vocábulo extraído por um "Z" de "zine", "zine", "zine".

O **fanzine** é um tipo de publicação, muitas vezes, **voluntária**, entre outras finalidades (científicas ou artísticas).

É um tipo de publicação de natureza de certo assunto para pessoas que compartilham o mesmo padrão. Eles podem ser pontos, redes, centros ou artigos on-line. As publicações mais profissionais são conhecidas como **zines**. Há um hábito de se fazer fanzines com diferentes tipos de gêneros.

O **fanzine** é uma revista sem qualquer pretensão de ser em quanto um pouco mais refinada na concepção gráfica, considerando apenas um número. Fanzines de sua natureza (científica, política, religiosa) também são produzidos. A maior parte são **zines**, produzidos e consumidos por um público mais jovem, mas também está presente entre pessoas de todas as idades.

Historia a palavra foi usada no campo dos **fanzines**, os originais, publicados na Europa, foram criados por artistas, cientistas na França e em Portugal. Eles eram conhecidos principalmente de **zines**, **zines**. Apareceram primeiro em 1920, nos Estados Unidos. (fonte: <https://www.uol.com.br/dicionario-web/>)

TAREFA: CRIAR UM FANZINE ESCLARECENDO SOBRE:

- OS RISCOS DO COVID 19;
- OS CUIDADOS QUE DEVEMOS TER PARA EVITAR A CONTAMINAÇÃO;
- ALTERNATIVAS PARA TORNER O TEMPO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL PRODUTIVO.

(PROCURE PESQUISAR SOBRE O ASSUNTO PARA TER CERTEZA DE QUE AS INFORMAÇÕES ESTÃO CORRETAS.)

NESE ESTÁ VÍDEO PODE VER COMO FAZER UM FANZINE: <https://www.youtube.com/watch?v=7a6t4h0>

Passo 01 – Tema e conteúdo

- Defina o conteúdo do fanzine
- Escolha a forma como se abordar os assuntos (baseado no tema de Pesquisa escolhida)
- Escolha diferentes tipos de gêneros

Passo 02 – Estrutura do fanzine

- Após a escolha do conteúdo, é preciso pensar e decidir a estrutura do fanzine.
- Decida o tamanho e quantidade de páginas de seu fanzine.
- Folha de ofício A4 ou se preferir folha (mais dura)

Passo 04 – Fazendo um esboço

- Fazer um fanzine requer planejamento e pesquisa.
- Colete os materiais, textos, fotos e imagens que poderão ser usadas na publicação.
- Faça um esboço em separado de como ficará as páginas.
- *Este é só o base de montagem inicial do fanzine.

DISSERTAÇÃO: SEVEROS OS ASSUNTOS DE ACORDO COM AS REDES DO FANZINE, TODOS OS ESPAÇOS, EXCETO A CAPA, PODEM SER OCUPADOS COM INFORMAÇÕES

FORMA OFÍCIO

- Forma fanzine A4 (formato padrão)
- Forma fanzine A5 (formato menor)
- Forma fanzine A6 (formato muito menor)

DISSERTAÇÃO: SEVEROS OS ASSUNTOS DE ACORDO COM AS REDES DO FANZINE, TODOS OS ESPAÇOS, EXCETO A CAPA, PODEM SER OCUPADOS COM INFORMAÇÕES

DISSERTAÇÃO: SEVEROS OS ASSUNTOS DE ACORDO COM AS REDES DO FANZINE, TODOS OS ESPAÇOS, EXCETO A CAPA, PODEM SER OCUPADOS COM INFORMAÇÕES

Inicialmente, foi elaborado um texto com dados sobre o gênero fanzine, acrescido de uma figura demonstrativa e da listagem dos passos a serem seguidos para a realização da tarefa; além de uma sugestão de vídeo explicativo, disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos Youtube. Para melhor orientar como a atividade deveria ser realizada, foi também elaborado um arquivo de

PowerPoint⁵, programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas, ilustrando como elaborar um fanzine. O referido arquivo, no entanto, precisou ser adaptado para o formato JPEG ("Joint Photographic Experts Group"), um recurso utilizado para converter arquivos em imagens fotográficas, resultando num total de 14 imagens. Desse modo, todos os alunos poderiam mais facilmente visualizar as informações, uma vez que muitos aparelhos celulares não possuem suporte para determinados tipos de arquivos.

Além disso, considerando a ausência do professor junto ao aluno, como forma de ampliar as orientações, também foi criado um vídeo explicativo através do aplicativo LOOM, conforme pode ser observado na figura 5. Esse é um recurso que permite gravar a tela do computador e capturar a tela da webcam ao mesmo tempo. Por meio desse programa, foi possível agregar uma explicação aos slides do arquivo de PPT. Infelizmente, esse recurso, assim como muitos outros, limitou-se a atender apenas alguns alunos, devido às limitações de acesso às tecnologias da comunidade escolar.

Figura 5- vídeo produzido pela professora pelo aplicativo Loom



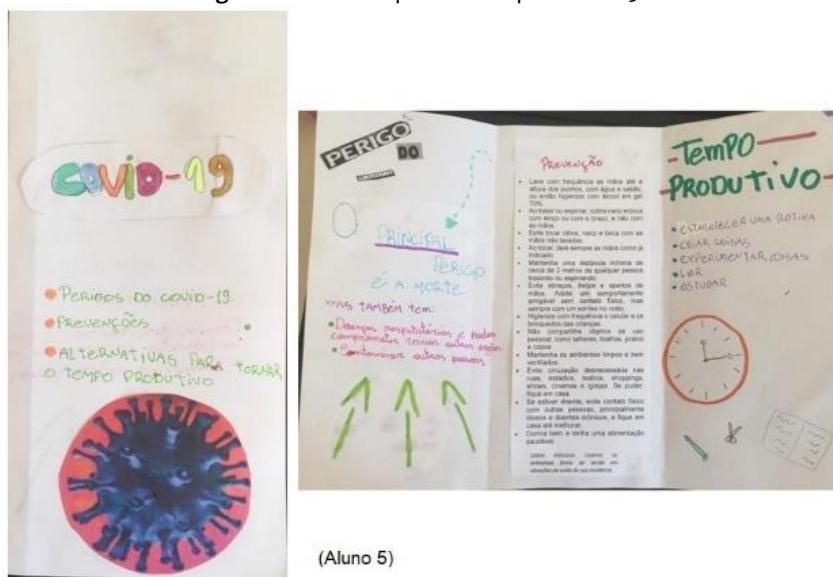
Diferentemente do que ocorreria em uma aula presencial, na qual os trabalhos, em geral, são apresentados para a turma, o retorno dos trabalhos realizados de forma remota são todos enviados para a conta de watsApp privada da professora. Esse procedimento segue a

⁵ Doravante PPT.

orientação da coordenação pedagógica, a fim de evitar possíveis constrangimentos dos alunos perante os demais colegas, caso as atividades não estejam adequadas ao que foi solicitado.

Em geral, os fanzines trazem, na capa, uma imagem e um título representativos do tema. As variações nas produções textuais ficaram por conta da disposição e do volume das informações apresentadas. A maioria dos alunos conseguiu executar a tarefa dentro dos parâmetros estabelecidos, utilizando diferentes elementos, como desenhos e recortes de gravuras, combinando o texto verbal com o texto não verbal. Para ilustrar o resultado da atividade proposta, foram selecionados dois trabalhos, conforme as figuras 6 e 7.

Figura 6- trabalho apresentado pelo aluno 5



(Aluno 5)

De acordo com o que se observa na figura 6, a capa do trabalho apresenta o título com letras desenhadas, recortadas e coladas, uma imagem recortada que representa o vírus e a lista de itens elencando o conteúdo a ser discriminado no interior do fanzine. Assim, verificou-se que o aluno realizou a elaboração segundo as orientações do material explicativo, ao mesclar diferentes linguagens e apresentar o conteúdo solicitado.

A figura 6 contempla também uma imagem do interior do fanzine, no qual o aluno listou as informações solicitadas, distribuindo-as nas

três partes internas, conforme requisitado nas instruções: os riscos do Covid 19, as formas de prevenção e alternativas de atividades para o período de quarentena. Ainda, é possível observar a combinação dos elementos linguísticos, assim como na capa, mesclando texto digitado, escrita manual, desenhos e recortes. A seguir, a figura 7 apresenta o segundo trabalho a ser analisado.

Figura 7- trabalho apresentado pelo aluno 6



A figura 7 mostra um trabalho que, diferentemente dos demais, apresenta as etapas de criação do fanzine, tendo sido esse o único trabalho entregue por meio de uma composição de fotos, através das quais foi exibido todo o processo de criação. Nesse caso, observa-se uma capa com título e ilustração e uma parte interna do fanzine, a qual apresenta uma grande combinação de diferentes elementos: escrita, recortes e desenhos. Nota-se, também, a abordagem de todos os pontos solicitados nas orientações e a utilização das linguagens verbal e não verbal de diferentes formas. Nessa produção textual, assim como no trabalho realizado com o gênero campanha de conscientização, foi possível verificar como a manutenção dos elementos estáveis de um gênero, nas suas questões composicionais e estilísticas, corroboram para a compreensão e para a execução da tarefa.

Há, contudo, um novo elemento que se apresenta, muito comum nesta forma de registro das atividades por parte dos alunos: a imagem em questão não permite uma leitura clara, refletindo um novo aspecto da realidade do ensino remoto. Devido às novas formas de apresentação e de devolução das atividades, a clareza dos trabalhos, por vezes, fica comprometida, dificultando a sua visualização, pois os alunos nem sempre possuem recursos adequados para esse procedimento. Nesse caso, em específico, cogita-se que a razão da ilegibilidade seja não só a pouca eficácia do dispositivo usado para o registro, como também o formato em que o trabalho foi apresentado, com várias fotos dispostas em uma montagem. Contudo, apesar da dificuldade de apreciação de parte do trabalho, ainda assim, foi possível verificar os elementos do gênero textual fanzine, como linguagem verbal e não verbal e a distribuição das informações requisitadas, adequadas ao conteúdo solicitado e dispostas no formato dobradura sugerido.

Considerações finais

Com o início da pandemia do coronavírus e a suspensão das aulas presenciais, os professores, dos mais diversos níveis de ensino, foram convocados a rever suas práticas pedagógicas em um curto espaço de tempo, adequando-se a novas tecnologias no intuito de assegurar o processo de ensino-aprendizagem. É sabido que a BNCC já prevê o trabalho com as ferramentas tecnológicas e, inclusive, com gêneros digitais. No entanto, a adequação ao que a base nacional indica seria um processo gradual, não feito às pressas, exigindo uma adaptação metodológica dos professores em um tempo muito curto.

Neste capítulo, relataram-se as experiências de práticas pedagógicas de duas professoras de língua materna, neste contexto de pandemia, por meio de recursos tecnológicos. Ambas apresentaram aulas de produção textual ministradas em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, com a elaboração de trabalhos com dois gêneros diferentes: campanha de conscientização e fanzine.

A primeira experiência, com alunos de uma escola particular, caracterizou-se por uma similitude com o ensino presencial por ofertar aulas via a plataforma Google meet semanalmente, em mais de um horário, havendo uma interação mais direta entre a professora e os alunos. Apesar

disso, foi perceptível que alguns deles não elaboraram textos adequados nem ao tema, nem ao gênero textual solicitado, aproximando-se mais ao gênero folheto que de uma campanha comunitária.

Acredita-se que tais inadequações tenham ocorrido pelas limitações decorrentes do ensino remoto, como a falta de autonomia dos alunos, que nesta fase, Ensino Fundamental, tendem a ser mais dependentes do professor. Outros fatores podem ter gerado os desvios ao que foi solicitado na tarefa de produção textual proposta: a falta de alguns alunos às conferências via Google meet, por não terem acesso à internet; a falta de organização diante do expressivo número de aulas à distância ou o fato de os alunos não considerarem os espaços de seus lares como um lugar de aprendizagem e interação com os professores.

A segunda experiência, realizada com o gênero textual fanzine, em uma turma de 6º ano da rede pública municipal, não disponibilizou o recurso de videoconferência para os alunos, tendo sido baseada apenas na oferta de material explicativo elaborado pela professora. Nesse caso, foram observados dois exemplos, os quais representaram um resultado positivo na realização da atividade.

Conforme exemplificado nas figuras 6 e 7, os alunos conseguiram utilizar os diferentes tipos linguagens e discorreram sobre os três pontos solicitados adequadamente, inclusive, mantendo a sequência indicada pela professora. Essa adequação foi observada na grande maioria dos trabalhos, com pequenas exceções, por conta do pouco uso de recursos ilustrativos. Nesses casos, os alunos apenas empregaram um tipo de ilustração, como desenhos autorais.

Acredita-se que tal resultado deva-se ao gênero fanzine movimentar as habilidades e competências já desenvolvidas pelos alunos em anos anteriores, segundo antecipado no planejamento da professora. Além disso, a temática proposta contava com uma grande oferta de informações, pelos diferentes meios de comunicação, no momento em que a atividade foi requisitada.

Cabe, ainda, uma observação a respeito do formato de retorno das atividades: a entrega dos fanzines se deu via aplicativo wattsAp, em particular, para a professora, sem exposição dos trabalhos perante toda a turma. Considerando que esse é um procedimento diferenciado da prática de uma aula presencial, cogita-se que o receio dos alunos em expor seus trabalhos deva-se à realização da tarefa sem a

orientação presencial do professor, o que possa ter gerado uma insegurança em relação ao resultado da tarefa.

Por fim, tendo em vista todas as questões evidenciadas neste relato, é possível inferir que o ensino remoto demanda uma nova postura do professor, mais criativa, dinâmica, capaz de estimular os alunos que, agora, dispõem de recursos físicos diferentes dos que estavam acostumados no ambiente escolar. Nessa nova condição de ensino-aprendizagem, em que as atividades escolares estão interpeladas pelos processos familiares e na qual existe a ausência física do professor, faz-se necessário lançar mão de recursos e de metodologias incomuns a fim de motivar a participação dos alunos e de facilitar o entendimento das atividades propostas nesse novo formato.

Por outro lado, conclui-se, também, que, apesar das novas demandas surgidas com o ensino remoto, é possível desenvolver um trabalho, com gêneros textuais, adaptando as metodologias aos novos recursos tecnológicos. Com isso, pode haver uma boa de interlocução, de modo que as atividades virtuais de aprendizagem possam motivar o aluno e possibilitem a construção de um canal de comunicabilidade regular e acessível, o qual possa ajudar na efetivação do processo de ensino-aprendizagem ainda que distante das salas de aula.

Referências

- ARAUJO, Denise Lino de. Entrevista: os desafios do ensino remoto na educação básica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v.20, n.1, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2020.
- CEREJA, Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Todos os textos: 8º ano**. 3.ed. São Paulo: Atual, 2011.
- MAGALHÃES, Henrique. **A mutação radical dos fanzines**. 2.ed. Paraíba, PB: Marca de Fantasia, 2016.
- MOURA, Cassio Henrique Rocha et al. **Língua Portuguesa, produção de texto: 6 ano**. Caderno 2: manual do professor. Belo Horizonte: Nacional, 2020.

REVISTA NOVA ESCOLA. Propostas em língua portuguesa da BNCC ficam na gramática e nos gêneros digitais. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/22/mudancas-em-lingua-portuguesa-focam-na-gramatica-e-nos-generos-digitais>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Limites e potencialidades: experiências pedagógicas em tempos de pandemia

Maristela Rabaiolli
Patricia Marques
Valéria Brisolará

Introdução

O surgimento do vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19, gerou um quadro pandêmico mundial que abalou as estruturas econômicas, políticas e sociais. O isolamento social foi uma das principais medidas adotadas no combate à transmissão do vírus. Consequentemente, ocorreu a interrupção de muitas atividades sociais presenciais, entre elas - foco do presente trabalho - as atividades educativas. Portanto, não é exagero afirmar que 2020 apresentou um novo cenário educacional no qual docentes e estudantes foram desafiados a compreender a educação remota como uma possibilidade real de intervenção nas disciplinas sistematizadas.

A tecnologia como instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem é recorrentemente citada com objetivo de divulgar colégios particulares de diferentes Estados. A fetichização do computador como recurso pedagógico é tratada por Peixoto e Araújo (2012). De acordo com as autoras, a tecnologia da informação e comunicação (TIC) é mencionada com potencialidade redentora de modernizar a educação e, consequentemente, aprimorar a aprendizagem dos estudantes.

Ao analisar o discurso didático eletrônico e o discurso da sala de aula em contextos formativos presenciais, Constantino (2006) afirma que as dinâmicas são análogas, porém, há uma tendência de maior nivelamento do status participativo entre alunos e professores nas interações didáticas virtuais. O trabalho com o conhecimento em contextos virtuais foi analisado por Peixoto e Araújo (2012). As autoras afirmam que novos papéis são postos na relação virtual com o conhecimento: “o professor como mediador e o aluno como construtor do conhecimento” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 258). Nesses novos

papéis, é esperado que ocorra o nivelamento das participações nas aulas comparado a contextos cujo professor é protagonista e, os estudantes, figurantes na relação ensino-aprendizagem.

Muitos educadores sentem-se alheios às tecnologias frente ao desembaraço dos estudantes no manuseio de celulares, notebooks e demais aparatos tecnológicos. O mito do “nativo digital” faz com que educadores suponham que seus estudantes dominem as ferramentas digitais no que tange o acesso e à exploração de ambientes virtuais. Esse debate é feito com muita qualidade por Kischner e Bruyckere (2017), em seu artigo intitulado “O mito do nativo digital e do multitarefa”, no qual os autores investigam a origem e o uso do termo “nativo digital” para embasar teorias educativas. O estudo revela que a geração que nasceu com amplo acesso às tecnologias digitais não revelou grandes diferenças no que consideram aquisição do conhecimento em relação às gerações anteriores. O mesmo estudo cita a importância do foco e da ausência de distrações como fatores fundamentais para a aprendizagem, derrubando por terra a crença no dinâmico cérebro do jovem da atualidade que ouve música, joga vídeo game e, claro, está atento às comandas da sala de aula.

O contexto pandêmico no Brasil inseriu docentes, discentes e gestores escolares das redes pública e privada no ensino remoto, independente de questões estruturais e da apropriação desse método pela comunidade escolar. Espera-se que um país de proporções continentais saia dessa experiência com amplo material para posteriores investigações dos limites e potencialidades das vivências e intervenções pedagógicas realizadas.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é apresentar três relatos de experiências em diferentes níveis de educação e contextos socioculturais em tempos de distanciamento social e investimento no ensino remoto. Espera-se que a análise dos relatos contribua para a discussão das potências e limites do ensino não presencial.

A personalização no ensino remoto e a impotência frente à falta de acesso: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Em 23 de março de 2020, foi decretada a suspensão do atendimento presencial nas unidades de ensino da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2020a). O recesso escolar foi antecipado e, na sequência,

a Secretaria Municipal de Educação ofereceu uma formação para 80 mil servidores com o objetivo de introduzir os recursos (e-mail institucional e Google Classroom) que seriam usados para o oferecimento do atendimento remoto. Formações semelhantes aconteceram via YouTube para que os estudantes se familiarizassem com tais recursos.

Não foram poucas as dificuldades de acesso de discentes e docentes nas referidas plataformas. Problemas de conexão, plano de dados insuficiente, falta de aparelhos eletrônicos, entre outros. Sem contar o envio do material impresso pelos correios que, como constam os relatos, muitos estudantes não receberam. Esse material, pautado no Currículo da Cidade de São Paulo, trata-se de um caderno com textos e questões que visam abordar os conteúdos das seguintes disciplinas: língua portuguesa, língua inglesa, matemática, educação física, arte, ciências naturais, história e geografia. Com relação ao conteúdo remoto, de acordo com a instrução normativa no. 15 (SÃO PAULO, 2020b), tem ação complementar ao material impresso, porém, cada unidade de ensino fez a sua interpretação da referida instrução sendo possível observar experiências muito distintas na mesma rede.

A experiência relatada a seguir parte do contexto de uma escola municipal localizada na Zona Norte de São Paulo com estudantes do ensino fundamental II. A referida escola orientou seus docentes a postar semanalmente - via Google Classroom - uma atividade complementar ao conteúdo do material impresso, seguindo cronograma elaborado pela coordenação pedagógica da unidade.

Anterior ao trabalho com os conteúdos científicos, foram elaboradas algumas estratégias de sondagem do número de acessos, de como os estudantes acessavam e se haviam ou não recebido o material impresso em suas casas. Notando, após esse levantamento prévio, o baixo número de acessos, os docentes focaram em realizar atividades e aprimorar a comunicação com os pequenos núcleos de estudantes de cada sala que acessavam a plataforma sem dificuldades.

A diversidade dos agrupamentos escolares se evidenciou ainda mais nessa nova modalidade de educação. Se antes da pandemia já era notória a disparidade dos rendimentos escolares entre os estudantes, agora essas diferenças se agravam devido a dois fatores: o acesso à internet e a rotina de estudos em ambiente familiar.

Uma parcela muito pequena - 23% dos estudantes - respondem as atividades prontamente e participam ativamente das discussões propostas. Outros 47% nunca acessaram a plataforma e, até o presente momento, não realizaram nenhuma atividade proposta na modalidade remota. Já 30% dos estudantes acessam eventualmente e, apesar de não acompanharem o ritmo das postagens semanais, já realizaram ao menos uma atividade desde o início dos trabalhos remotos.

Os dados apresentados anteriormente revelam que a suspensão das atividades presenciais e o investimento no ensino remoto resultou na falta de acesso às atividades trabalhadas remotamente para quase metade dos estudantes do sexto ao oitavo. Mesmo que esses estudantes realizem as atividades propostas no material impresso, estes ainda ficarão apartados das orientações, dinâmicas e propostas que estão ocorrendo na relação com docentes e entre discentes no ambiente virtual.

É relevante analisarmos os 23% dos estudantes - cerca de 7 estudantes por sala - que não apresentam dificuldades em acessar e realizar as tarefas dentro do cronograma proposto pela unidade de ensino. Esses estudantes, por sua vez, estão em constante diálogo com os professores, tiram dúvidas, dialogam sobre os conteúdos e refazem as atividades quando solicitado. O privilégio desse grupo evidencia-se em relação aos 77% restantes da escola, uma vez que recebem investimento em suas potencialidades e devolutivas cada vez mais personalizadas sobre seu processo de aprendizagem.

O investimento nas potencialidades dos estudantes se dá conforme a capacidade docente de analisar as dificuldades e facilidades do educando e, usamos ferramentas adequadas, consiga intervir na aprendizagem discente. Esse movimento é tão possível quanto menor for o número de estudantes a se investir. Portanto, uma turma que presencialmente apresenta 30 estudantes e, remotamente, apenas 7 conseguem acessar com qualidade, esses passam a ter uma experiência educacional que não seria possível no ensino presencial.

O trabalho com 23% de estudantes assíduos remotamente faz com que docentes da unidade reflitam a necessidade da diminuição do número de alunos por sala, visando a manutenção da qualidade no ensino presencial investindo na personalização como possibilidade de aprimoramento do ensino. O acompanhamento dos estudantes com maior proximidade permite que professores pensem atividades,

intervenções e métodos adequados àquele aluno, ampliando as chances de um ensino bem sucedido.

Pensar o retorno às atividades presenciais sem considerar os 3 agrupamentos que se formaram durante a experiência remota pode aprofundar as desigualdades entre os estudantes sendo delegada às famílias ou aos próprios estudantes a responsabilidade pela aprendizagem dos conteúdos escolares. Cabe, portanto, abandonar a ideia de um projeto de recuperação de volta às aulas e pensar, coletivamente, em um projeto de ação que priorize a aprendizagem de todos e a superação das disparidades dos rendimentos escolares entre os estudantes.

Desafios e perspectivas de ensino e aprendizagem em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Relato de uma (não) experiência pedagógica

Segundo o último censo do IBGE, o município de Porto Alegre possuía, em 2019, 1.483.711 habitantes. No ano anterior, a cidade contava com 374 estabelecimentos de ensino fundamental e 143 de ensino médio, totalizando 517 instituições. Segundo a mesma fonte, a taxa de escolarização dos 6 aos 14 anos é de 96,6%, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 4,9 nos anos iniciais e de 3,9 nos anos finais do ensino fundamental. Havia também, em 2018, 154.665 matrículas no ensino fundamental e 38.979 no ensino médio, totalizando 193,644. O IBGE também informa que o município conta com 7.839 professores que atuam no ensino fundamental e 2.879 que lecionam no ensino médio, totalizando 10.718 profissionais. Essas informações são bastante relevantes para alicerçar o assunto sobre o qual nos propusemos a falar, qual seja, experiências didático-pedagógicas vivenciadas por professores em instituições públicas e privadas em tempos de pandemia.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) é um dos estabelecimentos de ensino dentre os 374 acima mencionados. A escola se caracteriza por ser uma das poucas do país que atende estudantes em situação de rua e vulnerabilidade social. Conta, atualmente, com 113 alunos matriculados e atende na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), não matriculando, portanto, menores de 15 anos.

Muitos alunos da EPA são acometidos de graves problemas de saúde tais como tuberculose, Hepatite C, HIV, etc. devido, principalmente, às más condições de vida a que estão expostos. Outros, ainda, são dependentes químicos, isto é, fazem uso abusivo de álcool e outras drogas como crack, loló, tabaco, etc. Grande parte dos alunos apresenta distúrbios mentais e cognitivos e relata ter sofrido abuso na infância. Vários já passaram por sucessivas internações em centros de reabilitação.

A maioria dos estudantes da EPA vive nas ruas, em abrigos ou pensões. Muitos são oriundos da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE), cumprem medidas socioeducativas e vivem em abrigos. Um ou outro mora com algum familiar (tio/a, avô/ó, etc.) porque perdeu os pais. Alguns estão inscritos em programas do Governo Federal, como o Mais Dignidade e o Bolsa Família e conseguem se organizar e viver em pensões, mas essa situação é provisória, pois quando deixam de receber os recursos não têm como pagar o aluguel e retornam às ruas. A maioria não tem família, e, quando tem, raramente faz contato, pois perdeu o vínculo familiar.

Nesse contexto de vida, os alunos pouco ou nada possuem. Não têm material escolar (lápiz, caderno, borracha, etc.), material de higiene pessoal (sabonete, pasta e escova de dente, xampu, etc.), ou roupas e calçados. Quase tudo é fornecido pela Escola, pelo Poder Público, por Igrejas, ONGs ou pelos parceiros da EPA. Até os albergues onde são acolhidos são de propriedade do Município ou de Igrejas. Dadas as dificuldades enfrentadas por essa população, fica claro que vislumbrar atendimento remoto a esses estudantes é praticamente impossível.

Devido à rápida disseminação da pandemia, no dia 31 de março de 2020, o prefeito decretou estado de calamidade pública e consolidou as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), no Município de Porto Alegre. O artigo 41 desse mesmo decreto reitera a suspensão das atividades presenciais de ensino infantil, fundamental, médio e superior, em estabelecimento públicos e privados, a partir do dia 16 do mesmo mês. (DECRETO Nº 20534, de 31 de março de 2020).

A partir desse decreto, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) encaminhou às escolas o ofício circular nº 009/2020 informando que, devido ao agravamento da pandemia, as aulas seriam interrompidas em

todos os níveis e modalidades a partir do daquele dia. Dessa data em diante, as aulas na EMEF Porto Alegre foram suspensas. Era possível, no entanto, conforme orientava o documento, ofertar almoço aos estudantes. Eis o que informa o documento:

As escolas, no entanto, seguirão abertas e a serviço da população. Nas unidades municipais e comunitárias de educação fundamental em que não haja educação infantil, o funcionamento será pelo menos entre 9h e 16h, e todas servirão almoço entre 11h30min e 14h. As crianças poderão, conforme a possibilidade, levar para casa o lanche do dia. Naquelas em que funciona também educação infantil, o horário de atendimento não será alterado.

Todos os funcionários das instituições municipais e comunitárias seguirão a serviço das escolas no período. Naquelas com aulas interrompidas, caberá à direção definir quantos, quem e em que turnos ou escalas precisarão atender aos alunos no período das refeições. (OFÍCIO CIRCULAR nº 009/2020)

Partindo dessas orientações, a direção da escola estabeleceu um regime de escalas para professores e funcionários para o atendimento aos estudantes. Essa medida era de extrema necessidade, tendo em vista as especificidades dos alunos da EPA, que não dispõem de alimentação na rua a não ser por meio de doações. No início, sempre evitando causar aglomerações, as funcionárias da cozinha preparavam o alimento, e os professores escalados para comparecer à escola distribuíam “quentinhas” no portão da instituição, conforme o plantão diário.

A escola também recebeu muitas doações de alimentos, cobertores e kits de higiene. Dessa forma, esses materiais também eram entregues aos estudantes, o que os deixava bastante contentes, embora manifestassem o desejo e a necessidade de frequentar as aulas e acessar os espaços da escola para tomar banho, usar o sanitário ou mesmo ler um livro na biblioteca. No entanto, de acordo com o ofício da SMED, essas ações estavam proibidas. Posteriormente, um novo ofício, o de nº 011/2020, de 30 de março de 2020, foi expedido pela SMED determinando que as instituições não mais preparassem o almoço dos estudantes, nem fizessem plantão diário a partir daquele dia. Passou-se, então, a distribuir cestas básicas a eles. Ocorre que a maioria não dispõe de fogão para preparar os alimentos, e, assim, a procura pelos produtos diminuiu consideravelmente, assim como a ida dos estudantes até a escola.

Nesse período de pandemia, como se pode observar, as aulas presenciais estavam suspensas e até então não se falava em EAD ou aulas remotas. Foi amplamente divulgado na imprensa que as

instituições privadas de ensino reagiram rapidamente e, como estão mais bem equipadas e são mais exigidas pelos pais ou responsáveis que pagam altos valores pelo serviço, passaram a ofertar aulas remotas aos seus clientes.

Nas instituições públicas isso praticamente não ocorreu. Somente no dia 4 de junho de 2020 é que a prefeitura de Porto Alegre divulgou, na sua página oficial e na imprensa, que começaria a implantar a Plataforma *Córtex* para oferecer aulas remotas aos estudantes da rede. Ocorre que, como mencionado anteriormente, não só os estudantes da EMEF Porto Alegre, mas também a maioria dos alunos da rede municipal, não têm acesso à internet. Logo, o ano letivo e a aprendizagem desses estudantes ficaram extremamente comprometidos com a pandemia do novo Coronavírus. Contudo, era necessário pensar alternativas. E elas surgiram. Uma das propostas, acolhidas, inclusive, pelos Conselhos de Educação e, de um modo geral, pela sociedade, foi proporcionar aos estudantes atividades/apostilas impressas e disponibilizar livros didáticos enquanto as aulas remotas não eram implementadas. Porém, na EMEF Porto Alegre a adesão foi praticamente nula, tendo em vista as especificidades dos estudantes que não têm, sequer, lugar onde fazer as atividades.

Outra solução que a EPA encontrou foi promover reuniões de professores e funcionários, em conjunto, e também por setores, para construir um plano de ação capaz de dirimir os prejuízos para os estudantes. E assim se está fazendo. Há reuniões, no mínimo, uma vez por semana, mas, se um professor tem mais de uma função na escola, ele participa de mais reuniões. Durante esse período, propostas e projetos foram desenvolvidos e apresentados virtualmente. Um deles foi o da biblioteca, que será implementado assim que as aulas presenciais retornarem.

Neste ano, a EMEF Porto Alegre está comemorando 25 anos. E, para celebrar essa data especial, que é festiva, mas também de luta, criou-se o seminário virtual *EPA: 25 anos resistindo e construindo caminhos*. Durante todas as sextas-feiras do mês de agosto serão debatidas questões a) étnico-raciais, abordando arte, consciência racial, visibilidade e representatividade; b) de gênero, com um olhar reflexivo sobre violência de gênero e vulnerabilidade social na escola e questões de gênero em atividades físicas; e c) violências, com foco na desigualdade, rejeição e inclusão. Além dos seminários, a EPA está

promovendo ações nas redes sociais como exposição virtual de fotos e vídeo-depoimentos.

É verdade que quase não se está tendo contato com os estudantes, o que é desolador, mas, pelo menos, nós, professores, estamos reelaborando formas de pensar a educação. Uma delas é a híbrida. Contudo, para isso acontecer, é preciso munir estudantes, professores e instituições com as ferramentas mínimas necessárias para o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos.

Experiências do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul

Com a necessidade de continuar as aulas em um contexto de pandemia que inviabilizou a presença física de professores e estudantes no espaço geográfico das instituições educacionais, muitas delas, em especial as privadas, se viram frente ao desafio de transpor metodologias e práticas adotadas em salas de aula presenciais para os meios online, resultando em práticas de ensino remoto, ou seja, atividades distintas das práticas consolidadas como de ensino a distância. Houve a busca imediata por um novo formato que permitisse a continuidade das atividades e, simultaneamente, nomear as atividades e procedimentos que dariam continuidade às práticas adotadas, pois o termo ensino a distância é bastante estigmatizado no contexto brasileiro, sendo ainda associado à educação de menor qualidade e com preços mais baixos, aulas pré-gravadas, falta de interação entre alunos e professores, etc.

Diversos termos começaram a ser usados com maior frequência. No entanto, Moreira e Schlemmer apontam que termos como “Ensino Remoto”, “Ensino a Distância”, “Educação a Distância” ou mesmo “eLearning” são usados sem que, frequentemente, se esclareça as diferenças epistemológicas por trás deles. No escopo de suas pesquisas, lançam mão do conceito de “Educação Digital OnLife”, propondo uma mudança epistemológica do online para o *onlife*. Na sua perspectiva,

Na realidade, mais do que esta visão redutora da tecnologia, é necessário mudar de paradigma, para o paradigma do Onlife, termo que teve origem no projeto Iniciativa Onlife, lançado pela Comissão Europeia, que se preocupou, essencialmente, em compreender o que significa ser humano numa realidade hiperconectada. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 20)

Esse conceito remete ao contexto de grande parte dos alunos, em especial os que frequentam à educação privada: o de alunos hiperconectados. Para esses alunos, as interações online são, muitas vezes, o padrão, sendo a vida em si online, o que remeteria à falta de necessidade de se distinguir o online do não-online.

Se no que comumente tomamos como educação a distância no Brasil há um distanciamento físico e temporal entre professores e alunos, com os estudantes fazendo as suas aulas em tempo e espaço próprios, em um ambiente virtual de aprendizagem (VLE), no ensino remoto de emergência adotado no Brasil, há um distanciamento geográfico, mas privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula, ou, pelo menos, parte dela, ocorre em um tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial, com a utilização de salas de aula virtuais. As universidades e escolas privadas, em especial, recorreram a essa alternativa, que muitas denominaram de ensino presencial em ambiente online. Buscaram enfatizar que a interação presencial na sala de aula foi substituída pela interação síncrona em salas de aula virtuais, sem a perda da interação necessária ao processo de ensino-aprendizagem. De fato, além da preocupação em manter as atividades educacionais para que os alunos não tivessem perda de conteúdo, também havia a preocupação com a manutenção das atividades e das mensalidades.

Essa transposição de ambiente exigiu, em curto espaço de tempo, a adaptação de aulas pensadas para o ambiente presencial para um novo formato, muito mais além do que meramente transpor as mesmas atividades para o virtual. Interações em grupos presenciais foram substituídas por grupos virtuais. Os deslocamentos físicos do professor por entre as classes foram transformados em deslocamento por salas e grupos virtuais, documentos compartilhados, questionários e ferramentas tais como o Mentimeter e o Jamboard ganharam destaque, assim como eventos sobre o ensino online.

Com essa postura por parte das instituições privadas, na educação superior, por exemplo, dois contextos distintos foram observados. As instituições privadas buscaram manter as suas atividades necessitando de rápida adaptação por parte de professores e alunos, e as instituições públicas optaram por cancelar as aulas. Após algum período de parada, muitas decidiram voltar às aulas em ambientes virtuais de aprendizagem, privilegiando atividades

assíncronas visando facilitar o acesso à internet dos alunos que apresentaram dificuldades. No entanto, algumas instituições preferiram suspender e não retomar as aulas em formato remoto. O impasse foi o mesmo da educação básica: a preocupação com o acesso dos alunos às aulas.

Nesse contexto de aulas remotas, algumas questões de aulas presenciais migraram para as telas enquanto novos questionamentos surgiram, sendo específicos das aulas remotas. Como atrair os alunos para as aulas, estando eles em suas casas, com sua família? Como fazer com que, em um cenário de crise econômica e pandemia, em que muitas famílias se encontram em dificuldade, os alunos liguem suas câmeras e microfones, e deixem outros entrarem em suas realidades? Como fazer com que aqueles que só possuem acesso à internet por meio de seus celulares realizem as tarefas? De certa forma, esse contexto de pandemia e de distanciamento social tornou ainda mais visíveis as diferenças sociais entre grupos da população brasileira.

Considerações Finais

As contradições de um país de extensão continental se expressam nas diversas experiências oriundas da vivência de um mesmo fenômeno. Em virtude da pandemia mundial causada pela disseminação do vírus Sars-CoV-2, o distanciamento social foi massivamente adotado como uma estratégia de contenção da Covid-19. Assim, as atividades escolares presenciais passaram a ser substituídas pelas interações remotas em muitos contextos. Em outros, no entanto, houve apenas paralisação das atividades, com demora para sua retomada.

As manifestações de prefeitos e governadores quanto ao ensino remoto foram publicadas na forma de decretos, ofícios e instruções normativas em diferentes épocas em cada Estado, o que demonstra as particularidades do enfrentamento a pandemia em cada contexto sociocultural. Assim vivenciamos, inclusive, as decisões locais de retomada do ensino presencial.

Os papéis de professores e alunos foram reelaborados nesse novo contexto pois, tanto o acesso às redes quanto a qualidade de elaboração dos materiais por parte dos professores e de realização das tarefas por parte dos estudantes foram dificultados pela pouca

experiência com o modelo remoto antes da explosão da pandemia. No entanto, muitas instituições preferiram enfrentar essas dificuldades a interromper às suas atividades e o processo de ensino-aprendizagem.

Os limites para a apropriação do ensino remoto são diversos. Desde o acesso limitado aos planos de dados, aparelhos celulares e computadores até a alfabetização virtual de docentes, discentes e equipes gestoras. As dificuldades esbarram em fatores socioeconômicos diversos e evidentes em nossa sociedade. Enquanto alguns estudantes estão acessando as atividades remotas em seus próprios computadores com uma conexão de qualidade e com acompanhamento de seus responsáveis, outros jovens e adultos em situação de rua perderam não só o acesso aos conteúdos escolares como, inclusive à alimentação provida as unidades de ensino. Destaca-se a experiência da EMEF Porto Alegre na qual, inclusive, as funções docentes foram desviadas para auxílio na manutenção da entrega de refeições aos estudantes, demonstrando a articulação da equipe para o cumprimento do ofício publicado.

A inexperiência também foi observada nas instituições de ensino superior da rede privada do Rio Grande do Sul. Docentes e discentes precisaram de uma rápida adaptação às plataformas que antes não faziam uso ou que apenas faziam uso para complementar o ensino presencial. A preocupação com a queda no número de alunos na rede privada implica, inclusive, na manutenção dos empregos, estruturas e materiais da instituição, uma vez que esses são mantidos a partir do pagamento das mensalidades dos estudantes matriculados. Impõem-se, portanto, a necessidade de continuar os cursos com qualidade para que não ocorra a evasão dos alunos. Em vista dessa problemática, algumas instituições de ensino superior da rede pública suspenderam o calendário letivo e avaliam possibilidades de retomada das atividades presenciais conforme determinações das políticas públicas.

A bibliografia apresentada na introdução do presente trabalho demonstra as potencialidades do ensino remoto e como a apropriação das ferramentas virtuais podem aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Na prática, o que visualizamos, é a expressão maior das distâncias entre as classes sociais e o aprofundamento das desigualdades que conhecemos em contextos anteriores à pandemia.

A dificuldade enfrentada por muitos estudantes em acessar e realizar as atividades propostas em ambientes virtuais reforça os

estudos de Kischner e Bruyckere (2017) sobre o mito do nativo digital. As gerações que nasceram imersas à tecnologia não são, necessariamente, digitalmente alfabetizadas. Essa leitura requer a compreensão de que a apropriação tecnológica difere de forma substancial entre as classes sociais.

As experiências anteriormente relatadas demonstram algumas potencialidades do ensino remoto, principalmente no que tange a personalização no processo de ensino e aprendizagem. É possível que essas experiências sejam levadas para o futuro. Docentes que experienciaram a dedicação às potencialidades de cada estudante puderam notar os avanços e a qualidade das intervenções caso a caso. Esse fenômeno foi notado entre docentes e discentes que vivenciaram o ensino remoto com frequência durante os tempos de educação não-presencial.

As experiências educacionais em meio a pandemia serão objeto de inúmeras análises posteriores. Dessas experiências serão extraídas potências e limites para possíveis aplicações ou embasamento de políticas públicas educacionais. Ressalta-se as particularidades de um país tão diverso e a necessidade de respeitar as diversidades regionais e socioculturais para pensar e planejar ações significativas em âmbito educacional.

Referências

- CONSTANTINO, Gustavo Daniel. Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva em el aula virtual en contraste com el aula presencial. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6, n.2, p. 241-167, 2006.
- KIRSCHNER, Paulo A.; BRUYCKERE Pedro De. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education**, v.67, p. 135-142, 2017.
- MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020, v.20, 63438.
- PEIXOTO, Joana. ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.118, p. 253-268, jan-mar.2012.

SÃO PAULO. Decreto no. 59.298, de 23 de março de 2020. Suspende o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços. **Diário Oficial Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 24 mar. 2020. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_cidade/index.asp?c=1&e=20200324&p=1&clipID=ce14e206agebe113ffcd9db61c557140. Acesso em: 24 ago. 2020.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal da Educação. Instrução Normativa no. 15, de 08 de abril de 2020. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. **Diário Oficial Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 09 de abr. 2020. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fdiario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo%2fabril%2f09%2fpag_0008_5bc36497e5e53f44683b58odd4c99c9e.pdf&pagina=8&data=09/04/2020&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordeacao=100008. Acesso em: 24 ago. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE. **Projeto Político Pedagógico 2006**. Porto Alegre, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2014.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE. **Regimento Escolar**. Porto Alegre, 2000.

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>. Acesso em: 26 ago. 2020.

LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>; Acesso em: 25 Jun. 2003.

PREFEITURA de Porto Alegre. <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-comeca-implantacao-da-plataforma-cortex-na-rede-municipal>. Acesso em: 26 ago. 2020.

PORTO ALEGRE. Decreto no. 20.534, de 31 de março de 2020. Decreta o estado de calamidade pública e consolida as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), no Município de Porto Alegre. **Diário Oficial de Porto Alegre**. Porto Alegre, RS, 23 mar. 2020. Disponível em <http://dopaonlineupload>

.procempa.com.br/dopaonlineupload/3263_ce_20200323_executivo.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Ofício Curricular no. 009, de 16 de março de 2020. Estabelece que as escolas seguirão abertas a serviço da população nas unidades municipais e comunitárias de educação fundamental em que não haja educação infantil, e dá outras providências. **Diário Oficial de Porto Alegre**. Porto Alegre, RS, 23 mar. 2020. Disponível em http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3263_ce_20200323_executivo.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Ofício Curricular no. 011, de 30 de março de 2020. Estabelece que as escolas deverão deixar de servir as refeições e deverão encerrar os plantões diários. Também dá outras providências. **Diário Oficial de Porto Alegre**. Porto Alegre, RS, 30 mar. 2020. Disponível em http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3263_ce_20200323_executivo.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

O discurso de outrem em gêneros discursivos verbovisuais: implicações para o ensino de leitura na escola

Pedro Farias Francelino

Introdução

A leitura de gêneros discursivos verbovisuais – a exemplo de charges, memes, cartuns, tirinhas, publicidades e outros – demanda do leitor o desenvolvimento de algumas habilidades básicas constituintes daquilo que se convencionou chamar de competência leitora. Essas habilidades podem ser mobilizadas a partir de diferentes perspectivas do ponto de vista da análise de materialidade semiótica que constitui o enunciado, tais como a estrutural, a (sócio)cognitiva, a sociointeracionista, a discursiva.

Neste capítulo, objetivamos analisar as implicações pedagógicas da utilização do discurso reportado¹ em aulas de leitura, mediante um enfoque discursivo, que considera os aspectos sociais, históricos e culturais do uso da linguagem/língua. Para isso, utilizaremos como dado de análise duas tirinhas que já circularam em suportes como livro didático bem como na mídia virtual.

A perspectiva teórica adotada é a que se pauta pelos trabalhos advindos dos escritos filosófico-linguístico-literários de Volóchinov ([1929] 2017) e Bakhtin ([1934-1935?] 2015) e dos postulados da Análise Dialógica do Discurso, representada aqui pelos trabalhos de Brait (2013), Faraco (2003), Francelino (2007). Fundamentamo-nos, ainda, em trabalhos sobre leitura desenvolvidos por estudiosos brasileiros, como Geraldi (2010) e Antunes (2005), para os quais a leitura é um processo de atribuição de sentidos e de compartilhamento de pontos de vista e de visões de mundo.

O capítulo está dividido em duas partes: na primeira, apresentamos o conceito de discurso reportado a partir de formulações elaboradas por

¹ Nesse artigo, utilizaremos de forma sinonímica as expressões *discurso de outrem*, *discurso reportado* e *discurso alheio*. Todas elas dizem respeito ao mesmo fenômeno linguístico-enunciativo-discursivo, ou seja, à possibilidade de um enunciado remeter a outro enunciado na cadeia da comunicação sociodiscursiva.

Volóchinov ([1929] 2017), em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem*, e por Bakhtin ([1934-1935?] 2015), em *O discurso no romance*.² No segundo momento, discutimos os desdobramentos teórico-metodológicos e pedagógicos desse fenômeno numa prática de leitura que considera o discurso citado não apenas um recurso de transmissão do discurso alheio, mas, sobretudo, um processo de constituição da competência leitora do aluno em contexto escolar, uma vez que permite a ampliação das habilidades de leitura que envolvem processos complexos de (re)conhecimento das formas de presença do outro na linguagem e seus multifacetados efeitos de sentido.

O discurso de outrem: algumas considerações teóricas

A temática do discurso reportado tem um lugar de destaque na reflexão sobre a linguagem desenvolvida por Volóchinov ([1929] 2017) em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem*. Nessa obra, mais especificamente na terceira parte³, o autor apresenta uma discussão profícua a respeito da dinâmica da transmissão do discurso alheio em uma perspectiva dialógica, diferentemente daquilo que comumente é encontrado na tradição gramatical.

Volóchinov ([1929] 2017), antes de apresentar o conceito de discurso de outrem, tece uma discussão instigante sobre a pouca importância dada ao aspecto sintático, no âmbito da linguística estrutural, para a compreensão da evolução da língua. Para ele, somente uma abordagem enunciativa da sintaxe daria conta da descrição da língua tal como é usada por falantes reais, em contextos concretos de uso, isso porque a sintaxe é o componente que mais se aproxima de um enunciado concreto. Esse problema foi levantado porque, segundo o autor, os aspectos fonológicos e morfológicos de uma língua, tão valorizados pelos linguistas da abordagem estrutural, não são representativos da

² Este ensaio foi traduzido diretamente do russo para o português por Paulo Bezerra, na obra publicada pela Editora 34, em 2005, com o título *Teoria do romance I: a estilística*.

³ VOLÓCHINOV, V. Para uma história das formas do enunciado nas construções da língua (experiência de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos). In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

linguagem tal como é usada pelos falantes nas situações reais de enunciação; eles constituem apenas uma abstração.

Segundo Faraco (2003), o estudo do material semiótico, *per si*, é insuficiente para alcançar a dimensão sócio-histórica do enunciado. Na opinião desse autor,

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. (FARACO, 2003, p. 64, destaque do autor).

Como apresentado no fragmento acima, é preciso estabelecer uma relação com o discurso de outrem, como forma de desencadear uma atitude responsiva ativa que permita o (des/re)encontro de pelo menos duas posições axiológicas. Antes, porém, é preciso compreender como o discurso de outrem é concebido na perspectiva dos escritos do Círculo. Evidentemente, o espaço não é suficiente para apresentarmos de forma mais aprofundada esse conceito no conjunto dos trabalhos formulados pelos membros do Círculo, porém, o bastante para compreendermos a essência dessa noção. Comecemos por Volóchinov, para quem

O “discurso alheio” é o *discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também o *discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*. (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 249, destaques do autor).

Essa definição amplia significativamente a versão dada pela tradição gramatical e pelos estudos estruturalistas da linguagem acerca desse fenômeno e, ao mesmo tempo, traz implicações teórico-metodológicas e pedagógicas produtivas para o estudo da língua em sua abordagem dialógica. Um enunciado traz sempre consigo o eco de outros enunciados, e a forma como o outro se faz presente em um determinado enunciado vai muito mais além do que uma simples questão sintática e estilística, ou seja, da mera predileção do falante por certas formas linguísticas, mas, sobretudo, diz respeito à forma como se dão as relações intersubjetivas em suas dimensões ideológica e axiológica, isto é, como os sujeitos veiculam seus pontos de vista em

suas relações, como (re)elaboram, (re)enunciam, (res)significam o discurso de outrem que mobilizam.

Diferentemente dos temas de nossas enunciações, ou seja, aquilo de que falamos, o discurso de outrem constitui uma noção mais densa porque, por exemplo, ao reportar-se a algum enunciado, o sujeito falante, necessariamente, permite a entrada do outro (de forma mais ou menos integral e mais ou menos ostensiva), com suas visões de mundo e pontos de vista acerca de seus objetos de discurso. Evidentemente, isso dependerá de alguns fatores, como o gênero de discurso, o interlocutor, a situação de interação verbal etc. e, conseqüentemente, a forma a ser utilizada para a menção ao discurso alheio: um discurso direto, por exemplo, poderá ter um impacto maior se se tratar de um enunciado da esfera científica do que uma conversação ordinária. Tudo isso vai depender, evidentemente, do projeto enunciativo do sujeito falante que dirigirá o evento comunicativo.

É preciso atentar, com essas considerações iniciais, para o fato de que cada época tem sua própria dinâmica de relação entre o discurso citante e o discurso citado. Volóchinov ([1929] 2017) apresenta duas tendências principais de transmissão do discurso citado de sua época, das quais derivam formas variantes. É dessas tendências que nos ocuparemos agora, ainda que brevemente.

A primeira tendência caracteriza-se pela assimilação integral do discurso alheio pelo discurso citante, mantendo-se a estrutura formal (sintática). Nesse caso, são mantidas a integridade e a autenticidade do enunciado de outrem, que é apreendido pelo discurso citante de forma literal. Para isso, são acionados mecanismos linguísticos que delineiam as fronteiras entre aquele que cita e aquele que é citado. Essa tendência é chamada de *estilo linear*. Segundo Volóchinov ([1929] 2017, p. 257), “A sua tendência principal é a criação de contornos claros e exteriores do discurso alheio diante da fraqueza da sua individualização interior”.

A segunda orientação é também marcada pela integração do discurso citado pelo discurso citante. Entretanto, os procedimentos linguísticos adotados são diferentes dos da primeira orientação, uma vez que o autor de um enunciado tem a possibilidade de, a partir de meios mais versáteis e sutis, infiltrar seu ponto de vista sobre aquilo de que fala, deixando revelar uma apreciação crítica acerca do discurso de outrem. A essa tendência, Volóchinov ([1929] 2017, p. 258) chama de

estilo pictórico, em que “Ele [o estilo pictórico] tende a apagar os contornos nítidos e exteriores da palavra alheia”.

Existe, ainda, uma terceira tendência, segundo a qual é o discurso citado que acaba dominando a organização do enunciado, podendo, inclusive, dissolver o próprio contexto do discurso citante ou narrativo. Contudo, por sua especificidade, ou seja, pelo fato de ser mais comum no discurso literário, não o exploraremos aqui. Quanto às variantes dos discursos direto e indireto, Volóchinov ([1929] 2017) dedica dois capítulos para caracterizá-las, tendo sempre em consideração o fato de que, como já mencionamos, são apenas variantes de duas tendências predominantes, já apresentadas anteriormente.

Quanto às leituras realizadas por estudiosos, no contexto brasileiro, acerca desse tema, especificamente, destacamos o pensamento de Faraco (2003, p. 123), para quem esse assunto constitui “[...] o fenômeno linguístico concreto mais discutido nos textos de Bakhtin e Volochinov”. Talvez um dos aspectos mais relevantes da reflexão tecida por esses autores esteja, segundo Faraco, na concepção de linguagem que o Círculo desenvolve, ou seja, o fato de esta apresentar uma estratificação socioaxiológica. Nesse sentido, o discurso reportado extrapola os liames da mera citação e aponta para uma apreensão valorada da palavra do outro, isto é,

[...] reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões. (FARACO, 2003, p. 124).

Vemos, portanto, que a dinâmica da inter-relação entre discursos no tecido do enunciado encarna um processo mais complexo que consiste no diálogo entre consciências com projetos enunciativos os mais variados, de modo que o discurso citante estabelece com o discurso citado relações dialógicas que vão de uma simples paráfrase de um sentido até sua representação irônico-satírica e debochada.

Outro texto do Círculo em que podemos observar o tratamento desse tema é o texto de Bakhtin ([1934-1935] 2015), intitulado “O discurso no romance”. Nesse ensaio, Bakhtin enfatiza o aspecto sócio-histórico dessas relações entre discursos, mediante suas reflexões sobre a constituição do gênero discursivo romance, e também desenvolve de forma abundante formulações que corroboram a tese do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Segundo ele:

A orientação dialógica é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. (BAKHTIN, 2015, p. 51).

O fragmento acima descreve a natureza de todas as nossas ações com a linguagem. Estamos fadados a falar sempre a partir de um “já-dito” e nesse processo sempre suscitamos outros enunciados, numa contínua interação com enunciados de outrem na cadeia da comunicação discursiva. E não importa a orientação apreciativa de nossos enunciados: quer concordemos com o discurso alheio, quer rejeitemo-lo, “O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. A concepção de seu objeto pelo discurso é dialógica.” (BAKHTIN, 2015, p. 52, destaque do autor).

Ainda no escopo dessa perspectiva, destacamos a questão do domínio daquilo de que se fala. A palavra, o enunciado não pertence a mim, enquanto falante da língua; pelo contrário, ela se situa numa zona fronteira em cujos extremos encontram-se os interlocutores que, dotados de determinadas intenções, povoam esses discursos com seus índices de valoração e com seus acentos apreciativos, conforme observamos nos seguintes fragmentos:

A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva. Até este momento de apropriação, a palavra não está numa língua neutra e impessoal (...), mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua. (BAKHTIN, 2015, p. 69).

[...]

A língua não é um meio neutro, não é *res nullus*, que passa fácil e livremente à propriedade intencional do falante: ela é povoada e repovoada por intenções alheias. Dominá-la, subordiná-la às suas intenções e acentos é um processo difícil e complexo (BAKHTIN, 2015, p. 70).

Tanto em um quanto em outro fragmento, vemos o projeto do autor em desenvolver uma concepção de linguagem pautada pela ideia de estratificação socioaxiológica, em que a heterogeneidade das vozes sociais define as relações estabelecidas entre os sujeitos falantes nas situações de interação. Embora Bakhtin discuta tal conceito ao tratar do gênero romanesco, procuramos estendê-lo, aqui, ao tratar da

linguagem de uma forma geral, ou melhor, ao abordar gêneros discursivos de outras esferas da comunicação discursiva, e não apenas a do discurso estético, justamente por entender que o mesmo princípio que rege o funcionamento da linguagem no romance é o que rege na linguagem ordinária, cotidiana, que é o princípio dialógico. É o que faremos a partir de agora, quando passaremos à reflexão sobre as relações dialógicas no discurso reportado que aparece nas amostras dos gêneros selecionados para esse trabalho.

Discurso de outrem e ensino de leitura: a utilização didática de gêneros discursivos verbovisuais

A proposta de ensino da leitura vigente na escola contemporânea, a despeito de todos os avanços, ainda se situa num paradigma teórico-metodológico que concebe a língua como sistema de formas abstratas e, quando muito, como instrumento de comunicação. As implicações dessa concepção são, muitas vezes, prejudiciais ao processo de ensino, ou seja, a leitura é trabalhada pelo professor, na maior parte das vezes, com o objetivo de avaliar a dicção do aluno, a pontuação, o conhecimento do léxico, dentre outros aspectos⁴. A compreensão do(s) texto(s), quando é estimulada, dá-se através de elaboração de perguntas indutivas cujas respostas encontram-se quase sempre literalmente na materialidade do(s) texto(s), sem levar o aluno a refletir sobre o que lê nem, tampouco, conduzi-lo ao desenvolvimento de estratégias de leitura. As discussões, quando existem, também se restringem apenas a paráfrases que nada ou quase pouco acrescentam ao repertório linguístico-cultural e argumentativo do aluno. Esse quadro retrata, de forma sumária, um pouco a realidade do ensino de língua materna em muitas de nossas escolas, embora, como já dissemos, muitas ações já tenham sido efetivamente desenvolvidas para minimizar tais dificuldades.

Assumir uma dimensão discursiva de ensino de língua implica o reconhecimento do texto como objeto de partida e de chegada do trabalho. É por meio de textos que nós interagimos, compartilhamos opiniões e pontos de vista, isto é, por intermédio dos textos é que os falantes de uma língua refletem e refratam sua realidade. Antunes (2005, p. 40) afirma que

⁴ Uma discussão mais detalhada sobre o assunto pode ser vista em Francelino (2010).

O texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade de sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social). Constitui o *ponto de convergência* de qualquer prática, de qualquer exercício, de qualquer plano. [...] *ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos.* (Destaques da autora).

A afirmação acima nos permite conceber que o trabalho de ampliação de competência comunicativa do aluno demanda uma prática pedagógica voltada para a exploração dos mais variados gêneros discursivos. A tirinha, por exemplo, que será objeto de análise mais adiante, constitui um exemplo de um gênero que pode ser explorado em sala de aula com vistas à ampliação da competência leitora do aluno e, conseqüentemente, melhorar sua compreensão acerca dos recursos linguísticos e discursivos empregados, desde que nessa abordagem esteja contemplada uma visão de língua como interação verbal, uma língua viva, concreta, utilizada por falantes reais e situados social e historicamente.

Geraldi (1997), num trabalho emblemático sobre o ensino de língua portuguesa, já destacava uma concepção de leitura pautada na consideração das histórias de leitura dos leitores, o que aponta, necessariamente, para o que estamos discutindo aqui, isto é, a produtividade do conceito de discurso de outrem para a compreensão responsiva ativa dos sujeitos leitores (alunos) aos textos que lê/vê/ouve em suas práticas sociais escolares e não escolares. Conforme o autor,

A leitura, sendo também produção de sentidos, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução; neste sentido são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que lhe é externo (por exemplo, outros textos lidos anteriormente). Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu [...] (GERALDI, 197, p.188-189).

Dentre os muitos aspectos que poderíamos destacar do pensamento do autor acerca da leitura em perspectiva discursiva, que considera a historicidade do texto, do leitor e do autor, bem como a interlocução viva e dinâmica entre eles, chama-nos ainda a atenção a dimensão ética – na perspectiva bakhtiniana de ser/agir no mundo –

dessa formulação, pois o aluno, no processo de trabalho com a leitura em contexto escolar (e não escolar), não é um sujeito passivo, alheio ao que se passa na realidade que o circunda, mas é um ser cheio de (contra)palavras, um sujeito que tem um lastro de vivências, de experiências que o habilitam, integralmente, a participar do grande diálogo da vida, respondendo ao que lhe é demandado, sendo isso o que lhe permite construir pontes para atribuir sentidos aos diversos enunciados que encontra na vida. Portanto, o discurso de outrem é parte constitutiva das experiências de leitura do sujeito aluno e compete ao professor desenvolver uma abordagem de trabalho com a leitura que conduza seu aluno a uma reflexão contínua acerca de seu papel sócio-histórico de sujeito de linguagem, de discurso.

Em relação ao ensino de leitura numa visão discursiva, os sujeitos são considerados atores/participantes ativos do ato de ler, pois eles se constituem dialogicamente na instância do texto, espaço em que ocorre o compartilhamento de visões de mundo e em cujas extremidades se (des/re)encontram autor e leitor. O sentido do texto, nesse caso, não é algo previamente estabelecido, dado, mas surge a partir da interação entre os sujeitos partícipes desse processo. Por isso mesmo, a construção de sentidos caracteriza-se como um processo complexo, uma vez que os interlocutores podem apresentar diferentes posicionamentos ideológicos, inerentes à formação social em que se inserem, ocasionando relações dialógicas de natureza diferenciada, isto é, eles podem concordar, discordar, refutar, contrapor, opor, enfim, podem ocorrer diferentes (re)ações. Paraphraseando Volóchinov ([1929] 2017), a palavra é uma arena onde ocorrem os entraves, os enfrentamentos de visões de mundo diferentes.

Em se tratando do enunciado verbo-visual, não poderia ser diferente. Trata-se de uma materialidade ideológica em que também se (re)encontram diversas vozes sociais e, portanto, diferentes pontos de vista, índices de valoração, revestidos pelos mais diversos tons emotivo-volitivos. Esse tipo de enunciado constitui-se de forma híbrida e sua leitura não pode prescindir um de seus elementos, o verbal ou o não-verbal: as duas dimensões integram o enunciado concreto na produção de seu(s) sentido(s). Sobre verbo-visualidade, Brait (2009, p. 143) afirma:

A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades. Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os

elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido.

Feitas essas considerações sobre a especificidade do enunciado verbo-visual, passemos a uma breve caracterização do gênero selecionado como dado empírico de nossa proposição

A perspectiva teórica adotada na caracterização da tirinha⁵ é a que considera os quadrinhos como um grande rótulo, um agrupamento de gêneros discursivos que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos. Fazem parte desse agrupamento, além da tirinha, os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras seriadas e os vários tipos de histórias em quadrinhos.

A tirinha, ou tira, recebe esse nome já pelo seu aspecto/formato. Uma das principais características é o tratamento do tema pelo viés do humor; contudo, podem-se destacar, ainda, a presença de um texto curto (tamanho determinado pela forma retangular); a utilização de um ou mais quadrinhos na elaboração do texto; a presença de personagens fixos ou não e o uso de narrativa com desfecho inesperado no final. Por ser um texto curto e de natureza humorística, é comum alguns acharem que se trata de uma piada. Ramos (2007 *apud* 2009, p. 24) afirma que

O gênero [tira cômica] usa estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar efeito de humor. Essa ligação é tão forte que a tira cômica se torna um híbrido de piada e quadrinhos. Por isso, muitos a rotulam como sendo efetivamente uma piada.

No Brasil, segundo Mendonça (2010), as tirinhas surgem na década de 1960, como instrumento de crítica social, como mecanismo de resistência à ditadura militar. Nessa época, surgem nomes importantes nesse campo, como Henfil, criador de um personagem típico brasileiro, chamado “Graúna”. Porém, é na década de 1980 que a produção de tiras adquire contornos mais consistentes, com o aparecimento de artistas importantes, como Angeli, Glauco e Laerte. Não podemos esquecer,

⁵ Não é nosso objetivo caracterizar a tirinha do ponto de vista rigoroso da noção bakhtiniana de gênero, mas apenas de situar o leitor quanto algumas de suas principais propriedades composicionais e estilísticas como gênero.

ainda, o trabalho de Maurício de Souza, que consagrou a *Turma da Mônica*, sucesso entre o público infantil. No âmbito internacional, dentre as mais conhecidas, circulam com bastante frequência as tiras de Garfield, criadas por Jim Davis; as de Mafalda, do autor argentino Quino; as do Calvin e Haroldo, de Bill Watterson; e as de Hagar, o Terrível, de autoria de Dik Browne e Chris Browne.

Propomos, então, uma reflexão sobre as contribuições que o aporte conceitual de uma teoria do discurso, como a que se pode depreender dos escritos de Bakhtin e o Círculo, pode oferecer para a formação de sujeitos competentes no exercício da leitura dos mais variados gêneros discursivos e, especificamente, dos gêneros verbovisuais. Uma breve amostra dessa perspectiva de trabalho é a que apresentamos a seguir. Trata-se da abordagem do discurso de outrem em duas tirinhas. É a questão que norteia essa abordagem é: como o professor pode trabalhar o enunciado em suas relações com o discurso de outrem de forma a ampliar a competência leitora de seu aluno?

Uma das habilidades que precisa ser desenvolvida pelos alunos é a capacidade de ler e compreender o enunciado verbovisual e também a de identificar as relações estabelecidas entre enunciados que circulam em diferentes esferas sociais, gêneros e suportes. Na matriz de referência da Prova Brasil⁶, essas habilidades estão contempladas, de certa maneira, em dois tópicos/descriptores: i) Tópico II: implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto – Descritor 5: Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.); ii) Tópico III: Relações entre textos – Descritor 20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Vejamos o enunciado a seguir:

⁶ “A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.” Em Língua Portuguesa (com ênfase em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>).

Figura 1 – Tirinha de Bidu, de Maurício de Sousa



SOUSA, Maurício de. *O Estado de S. Paulo*, 11 fev. 2006.

Fonte: *O Estado de São Paulo* (11/02/2006). Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20060211-41024-nac-104-cd2-d10-not>.

A tira acima, de autoria de Maurício, retrata um diálogo entre os dois cãeszinhos que “conversam” sobre um tema do cotidiano. O efeito de humor reside na substituição que o cão do primeiro quadro faz em seu enunciado: ele troca a palavra “palmeiras” por “corinthians”, gerando um deslocamento de sentido e, conseqüentemente, a comicidade do texto. O personagem que enuncia no primeiro quadrinho se reporta a um fragmento de outro enunciado, da esfera discursiva da literatura, que é o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, um escritor do romantismo literário brasileiro. O autor da tira opera com um processo de reelaboração discursiva que causa certo estranhamento a um dos personagens, ao mesmo tempo em que promove o diálogo entre duas esferas discursivas: a literária e a esportiva.

No segundo quadro, o personagem que corrige Bidu recupera literalmente o enunciado do poema de Gonçalves Dias e isso é marcado textualmente com o uso das aspas, numa remissão direta ao discurso do escritor. Para que a atribuição de sentidos ao enunciado ocorra efetivamente, ou seja, para que o efeito de humor seja construído e o autor cumpra seu objetivo, é preciso que o leitor disponha de um conhecimento mínimo acerca dos textos que circulam em diversas esferas de uso da linguagem, como a literária. Na tira em análise, é necessário conhecer não apenas esse domínio discursivo literário, mas também o do esporte, particularmente o do futebol, uma vez que o autor da tirinha faz remissão a dois times paulistas de grande destaque no cenário esportivo nacional e que são rivais: Palmeiras e Corinthians. Em síntese, o desconhecimento do texto literário bem

como dos nomes dessas agremiações esportivas não favorece a compreensão do efeito de humor sugerido pelo enunciado.

Considerando os elementos que compõem a leitura dessa tira, conforme apresentamos anteriormente, já podemos apontar alguns aspectos teórico-metodológicos da utilização didática desse fenômeno discursivo do discurso de outrem e suas implicações pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Dentre esses aspectos, destacamos aqui o da articulação entre enunciado e contexto socioverbal.

Para além da intertextualidade – o que normalmente é abordado quando se trabalha essa tira – o professor precisa ter em seu horizonte pedagógico a noção de presumido, conforme nos ensina Volóchinov ([1930] 2017), segundo o qual, em todo enunciado, existe uma parte verbalmente concretizada e uma parte não realizada, mas presente de forma constitutiva do enunciado. Com isso, em seu processo de construção da leitura com os alunos, o professor amplia o olhar do aluno para o que não está dito no enunciado, mas que lhe é constitutivo e o que o engendra, ou seja, a relação que esse enunciado mantém com a realidade que o nutriu.

A palavra “corinthians”, na fala da personagem do primeiro quadrinho, está impregnada da situação extraverbal que a tira retrata (e refrata), isto é, ela se esvai semanticamente se não se evocar o contexto extraverbal que a preenche. Segundo Volóchinov ([1930] 2017, p. 118, destaques do autor),

[...] o contexto extraverbal do enunciado é composto por três aspectos: 1) o horizonte espacial comum dos falantes [...]; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e finalmente 3) a avaliação comum dessa situação.

Nesse sentido, um trabalho de leitura bem conduzido desse enunciado levará em consideração os seguintes fatos:

(1) no horizonte espacial comum dos personagens da tira, ou seja, na unidade do visível, os dois parecem estar em um ambiente natural, amplo, a céu aberto, onde parecem encontrar-se por acaso. No entanto, é no contexto da troca da palavra “palmeiras” (que, para um dos personagens, referia-se ao vegetal, ao tipo de planta retratada no poema gonçalviano, e não ao clube esportivo) por “corinthians” que acontece a interação verbal entre os dois cãesinhos. O primeiro parece

estar totalmente imerso em seu presumido da literatura, tanto é que corrige o interlocutor.

(2) No que concerne ao *conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois* – personagens leitores – (a) existem dois times de futebol na cidade de São Paulo conhecidos como Palmeiras e Corinthians e que eles são tradicionalmente rivais; (b) existe um poema intitulado “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, da geração romântica da literatura brasileira, cujo conteúdo exalta a beleza da natureza de nosso país e afirma a identidade de uma literatura produzida em solo brasileiro. No caso da tira, o humor se estabelece exatamente porque um dos personagens ressignifica o enunciado literário – consciente ou não, a considerar a reação dele no último quadrinho (“cada um tem o time que quiser”) – a partir de sua vivência esportiva.

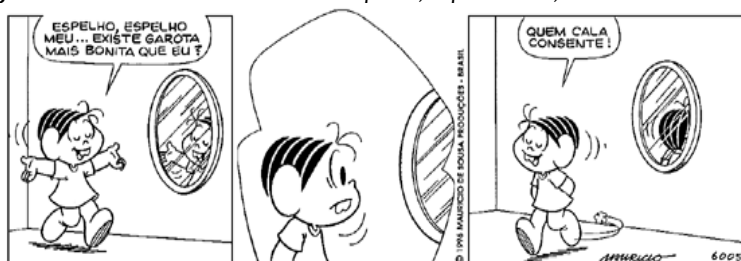
(3) Por fim, a *avaliação comum* parece mostrar a reação de surpresa e de estranhamento do interlocutor de Bidu diante da troca inusitada das palavras, bem como certa insatisfação de Bidu por ter sido interpelado em tom de correção por seu amigo. Em outras palavras, a avaliação comum da situação comunicativa é expressa mediante a reação dos dois, a qual converge para a convicção de que estavam falando sobre temas diferentes. Nesse sentido, é pertinente ainda destacar a dimensão visual do enunciado, encarnada nas reações esboçadas pelos personagens na interação, pois concretizam os tons emotivo-volitivos que constituem seus posicionamentos e suas valorações.

No que diz respeito ao aspecto didático-pedagógico, o trabalho do aluno-leitor transcende o da mera identificação de textos citados e de seus esquemas sintáticos de transmissão (direto ou indireto); pelo contrário, concretiza-se na observação dos procedimentos linguísticos e discursivos utilizados pelos autores no processo de retomada, de ressignificação, de atualização dos sentidos, o que implica o refinamento de sua compreensão leitora. Essa compreensão leitora, por sua vez, possibilita muito mais do que o simples entendimento do texto e de suas nuances, favorecendo a construção de uma competência para a resposta, para a réplica, contribuindo para a formação de um leitor reflexivo e atento às nuances do funcionamento dos textos e discursos nas práticas de comunicação discursiva de uma sociedade.

Dessa forma, o trabalho com os textos em ambiente escolar pressupõe uma postura metodológica que considere as relações dialógicas – aqui configuradas na forma de discurso reportado – como

prática norteadora das ações de linguagem, potencializando o acervo cultural dos sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Observemos, agora, a tirinha seguinte.

Figura 2 – Tirinha Turma da Mônica – *Espelho, espelho meu*, de Maurício de Sousa



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6005

Fonte: www.monica.com.br/comics/tirinhas. Acesso em: 08/03/12.

No enunciado acima, a personagem Mônica, com aparência confiante, interage com o espelho buscando uma resposta à pergunta sobre sua beleza física. No entanto, conforme o segundo quadrinho, o espelho não esboça reação, deixando a personagem intrigada. O desfecho da história dá-se no último quadrinho, quando Mônica retoma sua confiança demonstrada no primeiro quadro, acreditando que a não reação do espelho corrobora sua tese de que é a única garota bonita “no pedaço”.

Constatamos, na leitura do texto, que o efeito de humor apresentado ao final do enunciado só é possível mediante a retomada de dois outros enunciados bastante conhecidos. No primeiro momento da tirinha, o discurso alheio aparece por meio da retomada dialógica do conto de fadas “Branca de Neve e os Sete Anões”, conto de fadas originário da tradição oral alemã, que foi compilado pelos Irmãos Grimm e publicado entre os anos de 1817 e 1822. No último quadrinho, há uma referência clara e direta ao provérbio popular “Quem cala, consente”, de autoria anônima.

Nos dois casos, para que a compreensão do enunciado ocorra e o aluno-leitor possa construir sentidos, há o imperativo do conhecimento dos textos que estão na base, com os quais a tirinha estabelece uma relação dialógica, com o fito de produzir um efeito de sentido de humor causado por uma quebra de expectativa, uma vez que o enunciado nos dois últimos quadrinhos toma um rumo diferente do apresentado no conto de fadas.

Na situação retratada, esses enunciados se deslocam de suas instâncias primeiras de produção de sentido e são atualizados com o propósito de ratificar a construção da personagem em tela, a Mônica, conhecida por todos nós por sua personalidade forte, decidida, que não leva desaforo para casa. Assim, o enunciado sempre traz os ecos e ressonâncias de outros enunciados, com finalidades valorativas diferentes em decorrência do projeto enunciativo de seu autor. Como afirma Bakhtin,

O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar todo a sua feição estilística (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Vemos, então, que do ponto de vista pedagógico, a utilização didática da tira contribui para um trabalho de expansão do repertório linguístico-cultural dos alunos, ampliando seu nível de proficiência em leitura em mais um gênero e esfera discursivos. Um enunciado aparentemente simples, como a tirinha em análise, estabelece dialogicamente relações com um clássico da literatura universal, como é o conto de fadas, e também com outro clássico da literatura popular, que é o provérbio ou dito popular. Segundo a formulação de Volóchinov ([1929] 2017), a recepção integral do discurso de outrem no discurso citante, como no caso da tirinha, permite a veiculação de um ponto de vista, de uma visão de mundo acerca de um objeto de discurso. No texto, essa visão de mundo é a que corrobora a afirmação de Mônica como uma personagem firme, autoconfiante.

Considerações finais

O tema é amplo, e a discussão demanda um espaço maior para a reflexão, inclusive com a análise de um número maior de enunciados dessa natureza. No entanto, a reflexão tecida nesse capítulo revela que o discurso reportado, quando tratado do ponto de vista discursivo e enunciativo e inserido numa proposta dialógica de estudo e ensino da língua/linguagem, pode contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura de nossos alunos em contexto (extra)escolar.

Isso ocorre porque a construção do humor, como acontece em qualquer outro enunciado, também se dá sobre um terreno extremamente dialógico, saturado por vozes discursivas provenientes de várias esferas, tempos e lugares discursivos. Nesse sentido, cabe ao professor conduzir o trabalho de desvelar as diversas vozes que compõem o tecido discursivo dos enunciados que leva para a sala de aula, como forma de ampliar o olhar leitor para as diferentes formas de composição, organização e funcionamento dos enunciados na complexa cadeia da comunicação socioverbal.

Especificamente no caso da tirinha, sua configuração temática, estilística e composicional apresenta-se de forma relativamente simples, não tão complexa como outros gêneros vebovisuais, favorecendo o envolvimento do aluno em atividades de leitura. Essa relativa simplicidade do gênero, entretanto, exige de seu leitor um nível de presumido que vai, na visão de Volóchinov ([1926] 2019), do conhecimento de assuntos do contexto familiar ao conhecimento de fatos sociais mais amplos, o que corrobora nossa tese de que a exploração do fenômeno do discurso de outrem nesse tipo de enunciado favorece a ampliação da competência leitora em contextos (não-)escolares.

Nessa conjuntura, o trabalho do professor, como conhecedor dos textos e discursos que circulam em sua sociedade e na qualidade de um leitor mais maduro e proficiente, é indispensável e pode/deve proporcionar um ambiente favorável à formação de sujeitos leitores críticos, tendo em vista que a inserção do discurso de outrem nos diversos textos não possibilita apenas a identificação e o reconhecimento desses textos, mas, sobretudo, a condição para uma postura valorativa, opinativa e formadora de pontos de vista do aluno diante dos objetos de leitura.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRAIT, Beth. A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 1º sem. 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar edições, 2003.

FRANCELINO, Pedro Farias. A construção da competência leitora em aulas de Língua Portuguesa. In: (Org.) PEREIRA, Regina Celi M. **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍZIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (3): 355-367, set.-dez. 2009.

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

Gêneros discursivos, multimodalidade e multiletramento: proposta de prática pedagógica para o ensino de língua(gens)

Miquela Piaia
Ernani Cesar de Freitas

Introdução

As mudanças na sociedade têm se refletido na sala de aula contemporânea, especialmente no que diz respeito às transformações nos hábitos de leitura e escrita dos estudantes. Em um mundo cada vez mais globalizado e conectado, os alunos, atraídos pela tecnologia e sua velocidade, muitas vezes abandonam a leitura e a escrita, principalmente em formatos tradicionais. Vemos a constante solicitação para que os alunos produzam textos artificiais, cujo único leitor é o próprio professor. Isso ocorre especialmente no Ensino Médio, quando grande parte das atividades de escrita se resume à produção de dissertações para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Outro fator é a falta de motivação dos alunos na realização das tarefas escolares, que estão ainda muito restritas às paredes da sala de aula, à lousa e ao giz. E essas tarefas têm como objetivo principal, na maioria dos casos, a atribuição de nota ao desempenho escolar do aluno. Esquece-se de que a sala de aula é constituída pela diversidade de indivíduos, cada vez mais tecnológicos e repletos de vivências distintas. Por isso, a prática pedagógica deve ser diversificada e inclusiva, com metodologias atrativas e eficientes.

O cenário atual exige da educação uma ressignificação de suas práticas. É preciso considerar que o advento da Web 2.0, bem como os conceitos de ciberespaço, hipermodalidade e hipermedialidade contribuíram para mergulhar o sujeito contemporâneo em uma realidade cujas exigências de leitura e escrita diversificaram-se a cada dia. Nesse contexto, as práticas de letramento tradicionalmente empregadas têm se mostrado ineficientes no que se refere a formar sujeitos capazes de compreender, produzir e editar textos a partir das novas tecnologias e na perspectiva da multiculturalidade, própria das sociedades globalizadas.

Além disso, há de se considerar que a quantidade de informações disponíveis com o advento da internet é muito superior ao que julgávamos possível há algumas décadas. Reconfiguram-se, nesse contexto, os objetivos da educação. Não se trata mais de transmitir informações, mas de habilitar o estudante a selecionar as informações válidas, transformando-as em conhecimento. Em tempos de compartilhamento virtual, o sujeito contemporâneo é convocado, também, a produzir conteúdo, o que demanda o acionamento de uma outra gama de conhecimentos e letramentos. As práticas de leitura e escrita, nessa ótica, ampliam e redimensionam, necessariamente, suas metodologias de ensino.

Quanto ao ensino de língua materna e também estrangeira, e suas respectivas literaturas, na maioria das vezes está estritamente segmentado, descontextualizado e desconectado de situações reais de uso da linguagem. Não se leva em conta que a sala de aula é um ambiente constituído pela diversidade de alunos repletos de vivências distintas. Por isso, é necessário ressignificar as práticas tradicionais, especialmente no que se refere a práticas de ensino de leitura e escrita, para que elas passem a oferecer um ensino que contemple as exigências atuais da sociedade, capacitando o aluno a interagir por meio da linguagem como prática social.

Tendo em vista essas constatações, este estudo desenvolve-se mediante uma indagação que nos move: diante dos paradigmas contemporâneos de aprendizagem, incentivar a leitura, a oralidade e a produção textual multimodal no contexto escolar de forma integrada, motivadora, autêntica e relevante engajará os estudantes e os tornará protagonistas de seus processos de aprendizagem? E com o propósito de responder a esse questionamento estabelecemos como objetivo desenvolver uma proposta didática, em língua materna e estrangeira, que contribua com a prática de multiletramento, utilizando gêneros discursivos. Para a construção desse objetivo, levamos em conta o pressuposto de que o ensino de línguas deve possibilitar a prática de multiletramentos; conforme *The New London Group* (1996), consideramos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCNs-Brasil, 1998) de que o ensino de

¹ Utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência, pois ainda é a normativa vigente na Educação Nacional. A Base Nacional Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver nas etapas da educação básica, também contempla os

línguas deve ser baseado na produção e compreensão de gêneros discursivos. Elegeu-se, então, o gênero anúncio publicitário para a aplicação de uma sequência didática (SD) na qual o gênero foi ensinado de forma sistemática, assim como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) e o Interacionismo Sociodiscursivo.

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, sendo que quanto ao objeto de estudo trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os procedimentos técnicos utilizados são pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. O *corpus* principal constitui-se de 26 anúncios publicitários virtuais, com áudios em português e legendas em inglês, além de outros *corpora* produzidos nas atividades que compõem a SD, pelos sujeitos desta pesquisa, que são 116 alunos de três turmas de primeiros anos dos cursos de Administração, Agropecuária e Informática Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – *campus* Santo Augusto-RS, uma instituição pública federal que oferta à comunidade educação profissional técnica de ensino médio e cursos superiores de licenciatura, bacharelado e tecnologia.

O quadro teórico que embasa esta proposta de prática pedagógica é composto por: Bakthin (2010) e Marcuschi (2008, 2010) quanto aos *Gêneros do discurso na escola*; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), Magalhães e Cristovão (2018) sobre *Sequências Didáticas* e Kress e van Leeuwen (2010), Rojo (2012); Kenski (2000), Dionísio (2008), Lemke (2010) e Cope e Kalantzis (2000) no que se refere a *Multimodalidade e Multiletramentos: multiplicidade cultural e de linguagens na sala de aula*.

As seções que compõem esta pesquisa estão assim organizadas: na primeira, fazemos algumas considerações acerca das questões de gêneros discursivos na escola; na segunda seção, dedicamo-nos ao uso da metodologia Sequência Didática como método didático de linguagem para ensino e aprendizagem de produções de textos; após, discutiremos sobre a multimodalidade discursiva que convoca múltiplos conhecimentos e habilidades e necessita de práticas

estudos na área de linguagens através de gêneros discursivos. A BNCC tem até dois anos para ser implantada após sua homologação, e a etapa do ensino médio, que nos interessa aqui, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2018, e se encontra em fase de discussões na maioria das escolas do país. Por isso, optamos por utilizar apenas os PCNs neste momento da pesquisa.

pedagógicas que deem conta dessa diversidade cultural e de linguagens. Seguimos com os procedimentos metodológicos e a descrição do desenvolvimento, aplicação, produção e resultados da prática pedagógica. Por fim, as considerações finais em que são destacados os resultados alcançados em cada uma das etapas do desenvolvimento da Sequência Didática.

Gêneros do discurso na escola

Este estudo concentrou-se em questões de gênero enquanto ação social situada histórica e culturalmente no âmbito de uma comunidade discursiva. Interessou-nos utilizar os gêneros discursivos² em sala de aula, visando ir além de uma análise de texto em relação a elementos linguísticos e estruturais, mas sim utilizá-los como mecanismo de ações sociais. O pressuposto teórico de destaque desta proposta didática é o conceito bakhtiniano de gênero do discurso. Trataremos, também, de questões sobre o estudo de gêneros utilizados na escola através do trabalho de Luiz Antônio Marcuschi.

De acordo com filósofo da linguagem Bakhtin e seu Círculo (2011, p. 261-262, grifo do autor),

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

² Entre a terminologia *gêneros discursivos*, utilizada por Bakhtin, e *gêneros textuais*, empregada por Marchuchi, optamos por usar a primeira nomenclatura, pois consideramos que o estudo Bakhtiano sobre gêneros é precursor e fundamenta grande parte das pesquisas nessa área.

Na teoria dos gêneros do discurso, a linguagem é concebida enquanto atividade socialmente organizada. Esse autor russo define a enunciação como um produto da interação social e, “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” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Diferente dos estudos de cunho estruturalista, segundo Bakhtin (2011), o ouvinte não é passivo, que apenas recebe a informação. Ele tem uma *atitude responsiva ativa* em relação a esse enunciado, e é em relação a nossos possíveis destinatários que fazemos escolhas composicionais que melhor efetivem o propósito comunicativo. O intuito discursivo de um enunciado determinará as escolhas que o escritor ou falante deve tomar para que sua mensagem seja compreendida.

Especialmente, após ser apresentada como fundamentação para o ensino de línguas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), muitos estudiosos da área de linguagem têm direcionado suas pesquisas acerca dos gêneros discursivos, explorando a complexidade do funcionamento da linguagem na sociedade; no entanto ainda carecemos de exemplos práticos de projetos pedagógicos que utilizem efetivamente os gêneros discursivos como objeto de ensino.

Segundo Marcuschi (2008, p.17), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de ação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Dessa forma, ao selecionarmos um determinado gênero para aplicarmos em sala de aula, estamos selecionando instrumentos para atingir os objetivos de nossas propostas de ensino-aprendizagem.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 16), o “estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.”. O planejamento da prática pedagógica proposta neste estudo, e que será abordada nas seções de metodologia e análise, foi realizada de forma integrada, pois contou com professores de diferentes disciplinas que colaboraram com a proposta, unindo diferentes idiomas, temas e aspectos culturais, que culminaram em uma prática de leitura, escrita e oralidade de caráter multimodal.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) afirmam que “é possível ensinar e escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações

públicas escolares e extra-escolares”. Para que isso aconteça, é necessário inserir na escola situações concretas, planejadas de forma clara e sistemática, utilizando gêneros discursivos escritos ou orais que permitam aos alunos escreverem e/ou falarem de forma adequada nas mais diversas situações de comunicação.

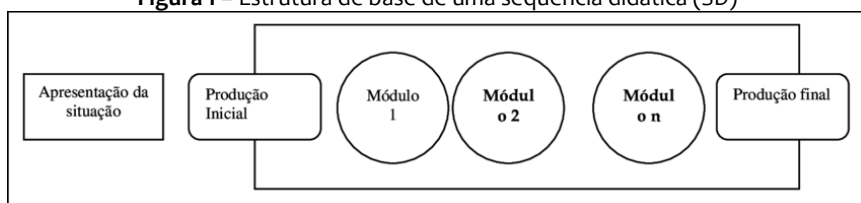
Na proposta de trabalho com os alunos, escolhemos o *anúncio publicitário* como gênero principal, e como secundários, gêneros orais e escritos foram trabalhados, tais como elaboração de resumo, texto explicativo, instruções de uso, debate coletivo em classe, diálogos argumentativos, exposição, seminário, entre outros. Todos eles foram desenvolvidos através da aplicação da Sequência Didática, metodologia proposta por Dolz e Schneuwly (2010), que foi utilizada como método de trabalho e será abordada na seção seguinte.

Sequências Didáticas

O desenvolvimento da atividade de produção de anúncios publicitários proposta na prática de ensino desenvolvida e objeto de pesquisa neste estudo tem como aporte teórico a metodologia de Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Esses autores, articulados ao Interacionismo Sóciodiscursivo, têm dedicado suas pesquisas sobre princípios e métodos em didáticas de línguas relacionados ao ensino e aprendizagem da produção de textos escritos e orais.

De acordo com os pesquisadores, a Sequência Didática permite aos professores poder organizar suas práticas de ensino em função de eixos temáticos ou procedimentais, levando em conta que as dimensões dos gêneros se baseiam em práticas de linguagem que estão inseridas no meio social em que o indivíduo vive e atua. Nesse sentido, em relação ao trabalho com gêneros em sala de aula utilizando a forma organizacional de Sequência Didática, os autores propõem a seguinte estrutura base, conforme Figura 1:

Figura 1 – Estrutura de base de uma sequência didática (SD)



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2010, p. 83)

Conforme essa estrutura, o primeiro passo deve ser a apresentação da situação, que consiste em expor para os alunos a tarefa que será desenvolvida: “é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 84). Aqui é preciso apresentar um problema de comunicação bem definido, que os alunos devem resolver, e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A etapa seguinte é a primeira produção, na qual os alunos precisam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, a partir da apresentação do projeto. É nessa etapa que se pode perceber as capacidades de que os alunos já dispõem, e assim o professor define o ponto preciso em que pode intervir melhor e o caminho que o aluno ainda tem a percorrer. A partir desse “diagnóstico”, amplia-se e delimita-se o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.

“Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 87). Esses teóricos sugerem que dentro dos módulos seja trabalhado problemas de níveis diferentes, para que o aluno: possa reconhecer o destinatário de sua produção bem como sua posição enquanto autor/locutor; conheça as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos; estruture seu texto de acordo com um plano conforme a finalidade que deseja atingir ou do destinatário; escolha os meios de linguagem mais eficazes para produzir seu texto. O trabalho com módulos também deve alternar atividades e exercícios e buscar a construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero proposto.

Como última etapa da SD está a produção final “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos

elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 90). O professor pode avaliar a produção final levando em conta a evolução do aluno ao longo da SD.

O processo da SD se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a novas práticas de linguagens ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 97).

O trabalho com gêneros discursivos, usando referencial teórico-metodológico da ISD, em sua vertente didático-pedagógica que utiliza o procedimento sequência didática, tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores brasileiros nos últimos anos. Do modelo de sequência didática “original” de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), encontramos sequências didáticas “expandidas”, criadas de acordo com a necessidade e o contexto de determinados grupos escolares.

Optamos por criar uma sequência didática expandida, mantendo o vínculo com a proposta dos autores genebrinos, mas adaptando os módulos ao nosso contexto de trabalho, pois acreditamos que cada contexto de ensino tem suas particularidades, que exigem diferentes práticas de trabalho conforme as necessidades do público escolar. Magalhães e Cristovão (2018, p. 31-32) salientam que a construção das sequências didáticas é um processo proveniente “de uma pesquisa feita pelo professor previamente à intervenção em sala de aula, num verdadeiro levantamento e constituição de *corpus* para análise das dimensões ensináveis de um gênero, de modo que o aluno vivencie a prática social que constitui o gênero” e, dessa forma, também internalize “as operações de linguagem necessárias para agir por meio dele”.

Discutimos na próxima seção a respeito do multiletramento e multimodalidade, bem como a presença da multiplicidade cultural e semiótica na escola.

Multiletramentos e multimodalidade: multiplicidade cultural e de linguagens na sala de aula

O termo letramento refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2017, p. 47). Ser letrado, então, é ser

capaz de ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Isso envolve uma ampla gama de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais. Ocupamos lugares sociais diferentes e temos atividades e estilos de vida associados a esses lugares, o que significa que enfrentamos exigências sociais diferentes e, portanto, comportamentos letrados diferentes (SOARES, 2017).

Na sociedade contemporânea, a linguagem apresenta um panorama ainda mais amplo de possibilidades de interação dos sujeitos nos meios sociais. A leitura de signos verbais já não é suficiente para contemplar e desenvolver práticas discursivas eficientes em uma sociedade tão repleta de significados. As mudanças de ordem tecnológica, especialmente, repercutem, de forma direta, na educação e suas práticas.

The New London Group – Grupo Nova Londres, formado por estudiosos de diversas partes do mundo, reuniu-se pela primeira vez na década de 1990, para discutir questões acerca das limitações do ensino tradicional no que se refere a letramento, que visava, quase que unicamente, a transmitir regras gramaticais, são precursores dos estudos sobre multiletramento e multimodalidade. Esse Grupo propôs uma pedagogia dos multiletramentos, que consiste em uma visão plural das práticas escolares, as quais vão além de aspectos linguísticos e culturais, abrangendo várias linguagens, que propiciem ao aluno construir sentidos sociais e culturais.

Dentro dessa pedagogia de multiletramentos, novos modos de fazer educação precisam ser pensados para contemplar o panorama atual, permitindo a produção, criação, colaboração e compartilhamento de ideias e saberes, em práticas de letramento e multiletramento no ensino de língua materna e estrangeira.

O conceito de multiletramento, conforme Rojo (2012, p. 13), engloba dois tipos de multiplicidade em voga nas sociedades contemporâneas, são eles: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Conforme Kress e Van Leeuwen (2010), a comunicação humana é essencialmente multimodal, pelo fato que os modelos semióticos não funcionam separadamente, mas em uma interação, todos realizando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico.

Kenski (2000) destaca que a escola é o espaço com primazia da linguagem, onde ocorre a formação do leitor. Esse espaço deve ser mediador de práticas de leitura e escrita capazes de tornar o aluno apto a interagir de forma proficiente na sociedade. Sobre essas práticas, a escola não pode ficar alheia à revolução dos meios tecnológicos, tão presentes no universo da geração de estudantes de hoje. É preciso utilizar a tecnologia como ferramenta para tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa, explorando suas inúmeras possibilidades de uso.

Para nos apropriarmos de processos comunicativos multimodais, faz-se necessário o domínio das diferentes práticas de leitura e escrita na atualidade. Os estudantes precisam ser convidados e conduzidos a explorar as múltiplas modalidades de comunicação. De acordo com Dionísio (2008), uma pessoa multiletrada é capaz de atribuir sentidos a mensagens originadas de diversas fontes de linguagem, assim como é competente para produzi-las.

Os textos atuais, compostos de multimodalidades, repletos de variadas linguagens, imagens, diagramação, necessitam dos multiletramentos para serem compreendidos e produzidos. Lemke (2010) destaca o desafio da escola em oferecer práticas de leitura e escrita que desenvolvam a habilidade de autoria de textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos.

Em consonância com as questões acima mencionadas, especialmente no desafio ao qual Lemke (2010) se refere, busca-se nesta pesquisa uma prática de ensino que transforme os alunos em criadores de sentidos, à luz do conceito de multiletramento.

Na próxima seção, constam explicações sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

Conforme as definições de Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada. Quanto ao objeto de estudo, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. O procedimento técnico utilizado é pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, com a participação e intervenção da pesquisadora. Enquanto metodologia de pesquisa-ação, situa o professor como

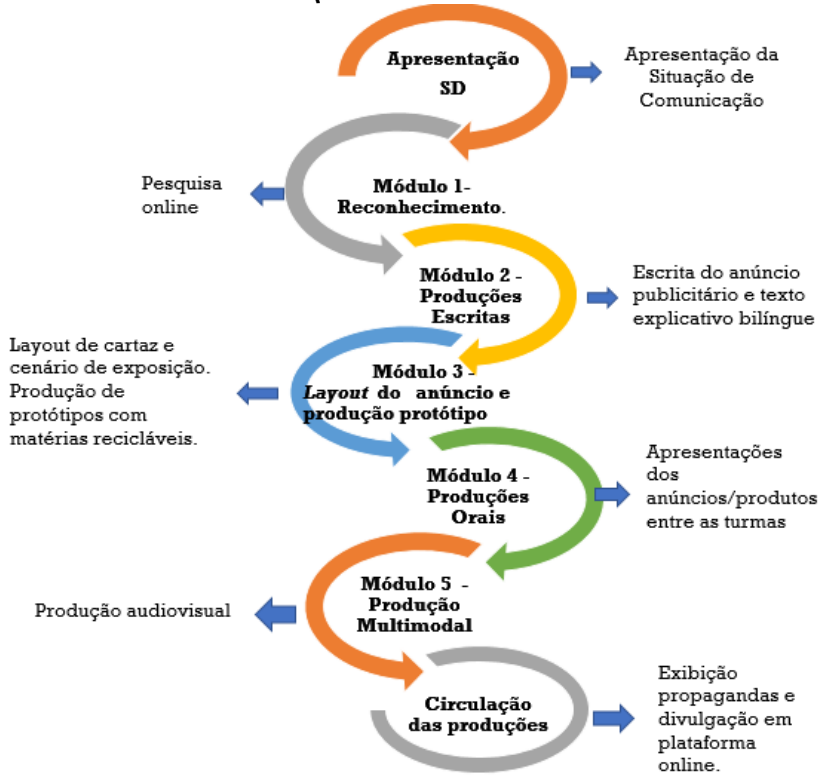
pesquisador responsável pelo planejamento, diagnósticos, ações, experimentações, avaliação e análise do processo de produção.

Para a aplicação e desenvolvimento da prática pedagógica, utilizamos como base o procedimento “sequência didática”, preconizado pelos pesquisadores genebrinos Schneuwly e Dolz (2010), de forma adaptada (expandida), constituída por módulos que vão desde a leitura para apreensão do gênero até a circulação das produções.

Com o propósito de desenvolver competências e habilidades que capacitassem os alunos a inserir-se socialmente através da linguagem, foi realizada no primeiro semestre de 2019 uma prática pedagógica de ensino de linguagens através de gêneros discursivos, planejada em forma de sequência didática embasada pelo quadro teórico já descrito. Três turmas dos primeiros anos, do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha *campus* Santo Augusto-RS, participaram das atividades, totalizando 116 alunos. As disciplinas envolvidas foram Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Procuramos, através da proposta didática, romper com o isolamento entre os componentes curriculares, por meio da linguagem. Apresentaremos, no Quadro 1, a síntese da sequência didática desenvolvida:

Quadro 1 – Síntese da SD



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

As atividades propostas utilizando a metodologia de Sequência Didática mobilizam competências do letramento multimodal, envolvendo textos verbais, imagens, sons, etc, inserindo o sujeito nas dimensões intersemióticas que os rodeiam. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), as necessidades comunicativas dos sujeitos em cada situação mobilizam práticas de linguagem que envolvem recursos semióticos pontuais. Na próxima seção, descreveremos a Sequência Didática de forma mais detalhada e apresentaremos os resultados obtidos na construção de sentidos através de recursos multissemióticos contemplados nas atividades.

Desenvolvimento, aplicação, produção e resultados

Para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, utilizando os gêneros discursivos em estudo, elaboramos a sequência didática que está resumida no Quadro 02. A SD inicia-se com a seção que recebe o nome de *Apresentação da situação de comunicação*, seguida da seção *Módulo 1 – Reconhecimento*; na sequência temos o módulo de *Produções Escritas, Produções de Layout e Protótipos, Produções Orais, Produção Multimodal*, e por fim a *Circulação das Produções*. No Quadro 2, descrevemos as etapas da SD, elencando as atividades que foram realizadas em cada módulo:

Quadro 2 – Etapas da SD

Etapas:

1º - Apresentação da situação de comunicação

1.1- Apresentação dos objetivos, etapas e resultados esperados.

2º - Módulo (1) de Reconhecimento (Leitura)

2.1- Pesquisa sobre gêneros discursivos, com destaque para o gênero anúncio publicitário

2.2- Análise linguística dos gêneros selecionados, com foco no anúncio publicitário.

3º - Módulo (2) de Atividades de Produções Escritas – PRODUÇÃO INICIAL

3.1- Em grupos, pensar em um produto inédito que proporcione benefícios à sociedade;

3.2- Elaborar uma propaganda de divulgação do produto;

3.3 - Escrever um texto explicativo sobre o produto (português/inglês), com descrição, objetivos e benefícios.

4º - Módulo (3) de elaboração do layout do anúncio e produção do protótipo

4.1 - Criar um protótipo físico do produto utilizando materiais recicláveis;

4.2 - Desenvolver layout para divulgação do anúncio (cartaz);

4.3 - Organizar de uma exposição dos cartazes e produtos para a comunidade escolar interna;

5º - Módulo (4) de Produções Orais:

5.1- Apresentar oralmente, em língua inglesa, os produtos criados entre as turmas envolvidas;

5.2- Avaliação dos produtos através de formulário online (*google forms*), acesso via QR code, para escolha do melhor produto;

5.3- Premiação e discussão sobre os resultados.

6º - Módulo (5) de atividades multimodais – PRODUÇÃO FINAL:

6.1- Produzir e editar uma propaganda virtual, com duração máxima de 60 segundos, com áudio em inglês e legendas em português utilizando o software *Movie Maker* e *Filmora*.

7º - Circulação:

7.1 – Exibição das propagandas para a comunidade escolar;

7.2 – Escolha, feita por jurados convidados, da melhor propaganda;

7.3 – Premiação;

7.4 - Disponibilizar os vídeos produzidos em uma plataforma online.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

A pedagogia dos multiletramentos proposta pelo *The New London Group* (1996) enfatiza que as novas tecnologias de informação devem ser levadas ao ambiente educacional, transformando assim as formas tradicionais de ensinar e aprender. Procuramos, então, inserir os alunos em práticas comunicativas contemporâneas utilizando como produção principal um gênero multimodal: o anúncio publicitário virtual.

Todas as atividades desenvolvidas no decorrer da Sequência Didática foram feitas em grupos, por considerarmos a interação como primordial no agir pela linguagem. Foram necessárias 21 aulas de 1h40 minutos cada para a realização da SD; dessas aulas, 8 foram dentro da carga horária da disciplina de língua inglesa, 6 de língua portuguesa, 4 de artes e 3 cedidas por colegas de outras disciplinas. No Quadro 3 há uma descrição das atividades por aula e as disciplinas envolvidas:

Quadro 3 – Atividades por aula

Aulas	Atividades desenvolvidas	Disciplinas envolvidas
Aula 01	Conversa sobre o desenvolvimento da SD. Ativação do conhecimento prévio dos estudantes sobre gêneros discursivos.	Língua Portuguesa (LP) e Língua e Inglês (LI)
Aula 02	Trabalho de pesquisa em grupos.	(LP) e (LI)
Aula 03, 04, 05 e 06	Apresentação em grupos dos cinco gêneros discursivos pesquisados. Reconhecimento dos significados produzidos por diferentes elementos lexicais, gramaticais, estruturais e funcionais que compõe cada gênero. Análise da relação dos gêneros com suas condições de produção e consumo.	(LP) e (LI)
Aula 07	Discussão sobre o gênero propaganda.	(LP) e (LI)
Aula 08	Esquema de criação de um produto inédito.	(LP) e (LI)
Aula 09	Produção escrita do texto explicativo versão bilíngue conforme normas ABNT.	(LP) e (LI)

Aula 10	Elaboração de uma propaganda para o produto.	(LP) e (LI)
Aula 11	Criação de um protótipo do produto utilizando materiais recicláveis.	(LP) e (LI)
Aula 12	Organização da exposição. Elaboração da avaliação dos trabalhos no <i>google forms</i> . Lançamento da votação na plataforma digital.	(LI)
Aula 13	Apresentação oral em língua inglesa dos produtos criados entre as turmas envolvidas.	(LI)
Aula 14	Premiação e discussão sobre os resultados dessa etapa.	(LP) e (LI)
Aula 15, 16, 17, 18 e 19.	Produção e edição de uma propaganda virtual, com duração máxima de 60 segundos, com áudio em inglês e legendas em português.	(LP), (LI) e Artes.
Aula 20	Exibição das propagandas para a comunidade escolar.	(LP), (LI) e Artes.
Aula 21	Inclusão das propagandas virtuais em um canal do <i>YouTube</i> . Avaliação final dos resultados.	(LP), (LI) e Artes.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Todas as produções escritas foram produzidas em nuvem, utilizando o *google docs*³, de forma colaborativa e simultânea. Em relação ao estudo do gênero anúncio publicitário, no que se refere à situação comunicativa proposta e a sua organização discursiva, foi possível perceber que os estudantes compreenderam a função social do gênero e suas características.

As turmas produziram 26 produtos (Quadro 4), sendo que entre eles tiveram destaque na votação um remédio que pode acabar com a tristeza dos adolescentes, um robô que detecta doenças e comunica imediatamente o familiar mais próximo; um kit capaz de transformar energias ruins em energias positivas e motivação, produtos que trazem vários benefícios ao meio ambiente, outros que curam doenças. O grande destaque foi um produto chamado “Antipreconceitual”, composto por vacinas que curam os preconceitos da humanidade. Muitas discussões e reflexões puderam ser feitas a partir dos produtos criados e a importância dos seus benefícios para a sociedade se eles realmente existissem, e também sobre as motivações e preocupações sociais que levaram os estudantes a criarem os seus produtos.

³ Ferramenta de produção e edição de textos em nuvem na qual várias pessoas podem trabalhar juntas e simultaneamente no mesmo documento.

Quadro 4 – Resumo dos produtos criados e seus benefícios

PRODUTO	UTILIDADE/ BENEFÍCIO
01 – BABELS’ CHIP –	O chip que faz com que as pessoas compreendam qualquer idioma;
02 – SMART PACIFIER –	A chupeta que identifica o que os bebês estão sentindo;
03 – THE MAGIC DAYS KIT –	101 magias que tornarão o mundo melhor para se viver;
04 – POTION OF THE PAST –	Poção que permite viagens ao passado, para que se possa ter a oportunidade de desfazer grandes catástrofes mundiais;
05 – X – EYE –	O chip que grava tudo o que as pessoas estão vendo, em alta resolução, e pode ajudar a polícia a desvendar crimes;
06 – DJEURI SCHIMITDS –	A pedra que produz muita energia sem custo e sem prejudicar a natureza;
07 – PROBLEM RESET-	Vacina que cura qualquer doença da criança ainda no útero da mãe;
08 – IT HURTS –	Aplicativo “doutor” online capaz de diagnosticar problemas de saúde de forma imediata;
09 – TIMOR™ -	Óculos que disfarça a realidade fazendo com que as pessoas vivam de forma mais otimista;
10 - KIT GOOD VIBES –	Transforma energia negativa em positiva tornando o mundo um lugar mais agradável para se viver;
11- D.E.W 360 –	Suporte que economiza energia de residências;
12 – BLISS –	Remédio que elimina a tristeza e reduz significativamente casos de depressão e suicídio;
13 – ROBOOSTER KRAVTCHENKO –	Controlador de clima e temperatura nas lavouras que aumenta em 90% a produtividade;
14 – TEOROL SOOTHING CAP –	Boné massageador que elimina o stress dos adolescentes no período escolar;
15- BLACK HONOR –	Transforma qualquer jogador em um craque;
16 – SMELLY FART –	Medicamento que transforma maus cheiros em aromas de perfumes agradáveis e terapêuticos;
17- ANTIPRECONCEITUAL –	Pílulas que eliminam todos os tipos de preconceitos;
18 – ENERGY SV1 –	Tênis que produz energia conforme o usuário caminha, e que pode ser usada para carregar equipamentos eletrônicos como <i>notebooks</i> e <i>smartphones</i> ;
19 – WAKE UP, CINDERELLA! –	Canudo capaz de identificar a presença de drogas em bebidas;
20 – DARK HAWK –	Suporte multiuso de computador;
21 – FRIENDLY ROBOT -	Robô que detecta doenças e mal estar e avisa equipes de emergência;

22 – RED BLUE –	Sementes modificadas que purificam o ambiente e combatem o aquecimento global;
23 – SMART NECKLACE –	Colar capaz de curar o Alzheimer;
24 – POWERFUL SYRINGES –	Injeções de bons sentimentos;
25 – POWER BAND –	Carregador de energia sem fio;
26 – S.A.R.A. –	Sistema de segurança e conforto para residências altamente eficaz e com baixo custo.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Para que as produções alcançassem dimensões que fossem além da sala de aula, fizemos dois momentos de exposição dos trabalhos. O primeiro ocorreu nos corredores centrais do Instituto Federal Farroupilha *campus* Santo Augusto-RS, onde cada turma organizou os seus painéis de exposição dos cartazes e protótipos criados com uso de materiais recicláveis.

Como forma de avaliação dos produtos realizadas pela comunidade, foi criado um formulário no *app* “google forms”, disponibilizado via link (<https://goo.gl/forms/4yOmjFzQGhbbsNYC2>) e também através do código QR, código de barras bidimensional que pode ser escaneado pelos telefones celulares que possuem câmeras. Todos os grupos criaram formulários teste e códigos QR para aprender a utilizar essas ferramentas.

A pesquisa ficou disponível para votação durante sete dias e teve cento e setenta e duas participações. O formulário foi composto por texto de apresentação da atividade e questionário sobre os 26 produtos, no qual o avaliador poderia aferir notas de 1 à 10 para cada um deles.

No último módulo da sequência didática desenvolvida – Circulação das Produções – aconteceu a exibição das 26 propagandas para a comunidade escolar. Reunimos as turmas da escola para assistirem os anúncios publicitários virtuais, em um espaço de diálogo onde todos puderam opinar e contribuir sobre as produções. Professores e técnicos administrativos da instituição foram convidados para avaliar o produto final, atribuindo nota aos quesitos originalidade, domínio, desenvoltura, criatividade, qualidade de som, imagem e edição.

Para irmos além do espaço escolar, disponibilizamos em um canal do *YouTube* (Figura 2) todas as propagandas, pois, conforme destacam Magalhães e Cristovão (2018, p. 164) o “uso de redes sociais, mídias e gêneros digitais, são potenciais para que os alunos possam interagir

com a sociedade para além dos muros da escola”. Os vídeos podem ser acessados através do link <https://www.youtube.com/channel/UCqx2OinvvtpkCu7eKUYkRyg>.

Figura 2 - Produções audiovisuais disponibilizadas em plataforma digital



Fonte: Práticas de multiletramento na escola: ... (2019, s. p.)

A pedagogia dos multiletramentos proposta pelo *The New London Group* (1996) enfatiza que as novas tecnologias da informação devem ser levadas ao ambiente escolar, transformando, assim, as formas de ensinar e aprender. Dessa maneira contribuem para habilitar os estudantes a construírem significados através das múltiplas linguagens.

Cope e Kalantzis (2000, p.5), na mesma direção, ressaltam que “encontrar o caminho por este novo mundo de sentidos requer um letramento novo e multimodal”. O planejamento das atividades da sequência didática que desenvolvemos nesta pesquisa fizeram uso da multimodalidade, conduzindo a práticas de multiletramento ao integrar diversos módulos semióticos. Destacaremos, a seguir, a caracterização dos multiletramentos nas atividades realizadas, de acordo com os quatro indicadores apontados por Rojo (2012) com base em *The New London Group* (1996), Cope e Kalantzis (2000) e Lemke (2010). São eles: *multiplicidade de linguagens*, *nova ética*, *nova estética* e *multiplicidade de culturas*.

Ao trabalharmos diversos gêneros como resumo, texto explicativo, debates coletivos, diálogos argumentativos, exposição,

seminário e principalmente o gênero anúncio publicitário, utilizamos variadas modalidades semióticas, descritas no Quadro 3, ou seja, trouxemos para a sala de aula a *multiplicidade de linguagens*. Dionísio (2008, p. 129) destaca um critério importante que frisamos na execução do módulo 01: “não se trata de pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim, observar certos princípios de organização dos textos multimodais”.

Durante o módulo 01, (Quadro 3), foram realizadas pesquisas em sites sobre os gêneros discursivos, com foco no gênero multimodal anúncio publicitário. Sobre esse gênero, analisamos o uso da linguagem verbal, visual e sonora utilizada pelos autores para atrair seguidores e consumidores para o produto em destaque. Estes aspectos analisados compõem o estilo do gênero, os seus amplos conteúdos temáticos e sua construção composicional (BAKHTIN, 2011), pois

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e 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, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Outro pressuposto dos multiletramentos, a *nova estética*, está situada nas diferenças, na diversidade de critérios de apreciação estética que tem cada sujeito em relação aos textos em circulação social. Nas aulas 08, 10, 11, 12, Quadro 03, os alunos debateram valores estéticos para produzir um produto, criar uma propaganda (cartaz) e um protótipo visualmente atrativo para despertar interesse no público avaliador e elaborar uma exposição visualmente atraente. Também como produtores dos anúncios publicitários virtuais, os alunos utilizaram critérios estéticos muito específicos para arquitetar a proposta que queriam executar (escolha de imagens, local para gravação, vestuário, efeitos visuais e sonoros, etc.), o que exigiu o domínio de uma série de multiletramentos para ser realizada.

Rojo (2012, p. 28) sugere que a escola pode trabalhar a ética e as várias estéticas,

[...] discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se

aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas).

Já a *multiplicidade de culturas* pode ser vista, especialmente, no módulo 2, quando os estudantes foram desafiados a criar produtos que proporcionassem benefícios à sociedade. Os grupos tiveram a oportunidade de debater pontos de vista, crenças e valores para decidir o que é realmente importante para melhorar a sociedade. Alunos do curso técnico em agropecuária, que vivem no meio rural, optaram por elaborar produtos que trouxessem vantagens para os seus contextos de vida e trabalho, produtos 13 e 22 (Quadro 04). Já outros pensaram na saúde e bem-estar da população, como os produtos 02, 07, 08, 10, 12 e 23 (Quadro 4).

Rojo (2012, p. 24) destaca que a “característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”. O diálogo e a colaboração são a base da *nova ética*, requerida pelos multiletramentos. A opção por trabalharmos em grupos foi justamente para contemplar a prática colaborativa, que perpassou por pesquisas conjuntas e comentadas, escrita simultânea no *app Google Docs* e criações e produções coletivas (módulos 03 e 05). As apresentações dos produtos, aulas 12 e 13, Quadro 03, foi outro momento de interação, discussão e construções coletivas.

O trabalho escolar deve envolver letramentos críticos, que transformem os estudantes em analistas críticos e não consumidores acrílicos (ROJO, 2012). Para a pedagogia dos multiletramentos, importa promover dinâmicas de transformação e não de repetição/reprodução. E, para tanto, o *The New London Group* (1996) apresenta quatro proposições pedagógicas para que seja possível transformar o aluno em criador de sentidos:

a) Prática situada: valoriza a imersão do estudante em práticas de aprendizado significativas;

b) Instrução aberta: realizada pelos docentes que conduzem os estudantes para o uso de diversas linguagens, de forma reflexiva e explícita, referenciando a função, forma e conteúdo dos discursos;

c) Enquadramento crítico: incentiva os alunos a interpretarem contextos sociais fazendo uso de múltiplas linguagens;

d)Prática transformada: acontece no momento em que os estudantes são capazes de transformar sentidos existentes em novos significados.

Procuramos promover esses quatro elementos pedagógicos durante o desenvolvimento da SD.

Enquanto *prática situada*, a escolha das atividades da SD integrou conteúdos do Projeto Pedagógico (PPC) das turmas de primeiro ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFFar *campus* Santo Augusto-RS. Conforme o PPC, na disciplina de Língua Portuguesa devem ser trabalhados a leitura e produção textual; linguagem, interação e comunicação e estudo de aspectos linguísticos em diferentes textos. Na disciplina de Língua Inglesa, os conteúdos são: leitura e produção textual; reconhecimento de gêneros textuais; leitura e interpretação de diferentes tipos de gêneros textuais e compreensão e produção oral e escrita. Em Arte, temos leitura de imagem; técnicas de expressão e representação; elementos da visualidade e suas relações e aplicações compositivas; texto visual, identificação e análise de mecanismos persuasivos não-verbais e midiáticos e imagem, cinema e música na contemporaneidade. Utilizamos, conforme resumido no Quadro 02, esses conteúdos de forma integrada e situada, facilitando o diálogo entre as disciplinas.

A *instrução aberta* pode ser verificada na primeira etapa realizada em nossa SD – apresentação da situação de comunicação -, Quadro 01, quando os estudantes puderem conhecer os objetivos, etapas da SD e resultados esperados, e também tiveram a oportunidade de dialogar e opinar sobre as atividades propostas.

No *enquadramento crítico*, os estudantes foram instigados a refletir sobre o uso de diferentes linguagens e do recurso de persuasão presentes em anúncios publicitários, interpretar o contexto social e cultural de circulação desses enunciados e, a partir disso, pensar no que produziriam (produto, propaganda) que impactasse positivamente na sociedade.

A *prática transformadora* realizou-se desde a produção até a circulação dos gêneros discursivos, de forma sempre colaborativa, utilizando a multimodalidade enquanto recurso para produção de sentidos. O encadernamento de atividades de aprendizagem, interpretadas, discutidas e criadas nos módulos de reconhecimento, produções escritas, *layout* do anúncio e produção de protótipo,

produções orais, produções multimodais e a circulação das produções (Quadro 01) forneceram importantes ferramentas aos aprendizes, tornando-os sujeitos protagonistas no processo de aprendizagem.

Em uma sociedade essencialmente plural, torna-se essencial a promoção de práticas multiletradas na escola através de um trabalho sistemático, orientado pela Pedagogia dos Multiletramentos, que dê conta da variedade de linguagens e modos semióticos presentes no nosso dia-a-dia. O contato com atividades de natureza multimodal e apreensão de seus usos e possibilidades podem oportunizar aos sujeitos o acesso a diferentes formas de sociabilidade.

Considerações Finais

Nos deparamos diariamente com novos desafios oriundos do período tecnológico em que vivemos. Os tempos são digitais e a escola precisa romper o isolamento da sala de aula, das grades curriculares e das disciplinas, para oferecer novas estratégias para que os alunos possam atuar nas necessárias transformações sociais de forma efetiva. Pensando em estratégias de ensino, esta pesquisa partiu do questionamento sobre como incentivar a leitura, a oralidade e a produção textual multimodal no contexto escolar de forma integrada, motivadora, autêntica e relevante que consiga engajar os estudantes e torná-los protagonistas de seus processos de aprendizagem. Neste sentido, com o propósito de responder a esse questionamento, propusemos uma prática pedagógica que visou o desenvolvimento do multiletramento dos estudantes, em um espaço de produções multimodais, utilizando gêneros discursivos.

Todas as atividades propostas visaram a ampliação de capacidades multiletradas envolvendo linguagens verbais e visuais na produção de conteúdos. O início da SD (Quadros 2 e 3) – apresentação da situação de comunicação – foi muito importante para que os estudantes entendessem exatamente o que seria trabalhado e pudessem esclarecer dúvidas e compreender os resultados almejados. O módulo 01 – reconhecimento – foi uma etapa de pesquisa em ambiente virtual sobre os gêneros discursivos, na qual os alunos puderam aprender como fazer pesquisas nesse contexto e realizar uma análise linguística da composição dos gêneros selecionados. No módulo 02 – produções escritas – os estudantes aprenderam como

utilizar o *google docs* para realizar tarefas colaborativas e desenvolver habilidades de escrita acadêmica.

O módulo 03 – *layout* no anúncio e produção do protótipo – foi uma etapa que contou com muita criatividade para elaboração de um cartaz que chamasse atenção do público, com frases, cores e imagens atrativas e impactantes, e também para a criação de protótipos dos produtos utilizando matérias recicláveis; no módulo 04 – produções orais – os alunos tiveram a oportunidade de exercitar a oralidade, em língua materna e estrangeira, com atenção para o uso adequado de expressões corporais, tom de voz, postura e demonstrar domínio do conteúdo apresentado, pois precisavam convencer ao público de que o produto anunciado era socialmente relevante. O módulo 05 – produções multimodais – além de integrar áudio, vídeos, edições e diagramação, ferramentas essencialmente multimodais, permitiu o contato com muitos programas, *softwares* e aplicativos que poderão ser utilizados em outras disciplinas e atividades.

A etapa final da SD – circulação das produções – permitiu aos alunos mostrarem as suas produções para um público diferente do habitual (apenas professores e colegas), o que valoriza o trabalho realizado e amplia o seu alcance. As atividades realizadas foram noticiadas através do site do Instituto Federal Farroupilha e postadas nas contas do *Facebook* e *Instagram* da Instituição, além de termos a produção final disponível em um canal do *YouTube*. Assim, o conteúdo e produções estão virtualmente disponíveis para aqueles que tiverem interesse em replicar ou adaptar a SD para o contexto de suas instituições de ensino.

O desenvolvimento dessa prática de ensino, constituída de produções escritas, orais e virtuais utilizando ferramentas como imagem, áudio e vídeo, contribuiu para a realização de produção, criação, colaboração e compartilhamento de ideias e saberes, engajando os aprendizes em uma prática social relevante no âmbito da comunidade escolar envolvida.

Percebeu-se que através de atividades criativas e desafiadoras, em língua materna e estrangeira, envolvendo multimodalidade e guiadas por sequências didáticas, os estudantes mostraram-se bastante participativos e comprometidos, e os resultados de suas produções foram expressivamente positivos.

Salientamos que o aperfeiçoamento das capacidades discursivas e multiletradas dos estudantes do ensino médio torna-se mais eficiente quando desenvolvido através do trabalho com práticas de leitura e escrita multimodais integradas e contextualizadas. Essa prática, utilizando gêneros discursivos, levou o aluno a compreender como utilizar um gênero de forma multimodal, tornando-se agente leitor e produtor, que conseqüentemente será capaz de significar outros textos pertencentes a outros gêneros, utilizando múltiplas linguagens

Este estudo teve como limitador a baixa carga horária das disciplinas de artes e língua inglesa, o que restringiu o tempo de desenvolvimento de cada módulo da SD, que poderia ter sido mais explorado.

Através das percepções que tivemos no decorrer deste estudo, sugerimos aos educadores o trabalho utilizando a metodologia de sequências didáticas, pois facilita o planejamento do professor, que sabe as etapas que deve seguir, mas que também não fica completamente restrito, podendo acrescentar ou retirar atividades conforme perceber a necessidade dos estudantes. E também que aliem o uso de tecnologias com produção de gêneros multimodais, pois como vimos nos resultados da prática pedagógica aplicada, essa hibridização de língua(gens) torna o aluno capaz de produzir significados na sociedade contemporânea. O que apresentamos é apenas um caminho possível de construção de projeto de multiletramentos, que pode contribuir, transformar e qualificar as práticas de ensino.

Referências

- BAKTHIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKTHIN, M.M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

DIONISIO, A.P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKZA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.119-132

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 95-128.

KENSKI, V. M. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, Vera Maria. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2010.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trad. de Clara Dornelles. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 49, nº 2, p. 455-479, jul./dez, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-1813201000200009>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA B.; BRITO K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. p.15-28

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 19-36.

PRÁTICAS de multiletramento na escola: uma proposta multidisciplinar de construção de sentidos. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCqx2OinvvtpkCu7eKUYkRyg>. Acesso em: 09 nov.2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: http://www.feevale.br/Comum/midias/88_07f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20 Cientifico.pdf. Acesso em: 06 nov. 2019.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

O risco das *fake news*: propostas e desafios para a educação em tempos de pandemia

Marília Dalva Teixeira de Lima

Introdução

Por toda História, políticos, marqueteiros e pessoas em geral sempre criaram deliberadamente falsas histórias e as compartilharam, seja para benefício próprio ou pelo desejo inconsciente de poder manipular narrativas. No entanto, em tempos de Internet, em que a informação é rapidamente disseminada, a criação e divulgação de notícias falsas se tornou um perigo para a sociedade.

Encontramos em Braga (2018), uma boa definição para esse perigoso fenômeno:

A divulgação de notícias falsas ou mentirosas é fenômeno conhecido internacionalmente como “fake news” e pode ser conceituado como a disseminação, por qualquer meio de comunicação, de notícias sabidamente falsas com o intuito de atrair a atenção para desinformar ou obter vantagem política ou econômica. (p. 203)

Quando surge, em nossa sociedade, uma nova problemática, ela precisa ser levada para dentro dos muros da Escola. Hoje, as *fake news* estão presentes em nosso cotidiano: tornaram-se mecanismo utilizado para vencer eleições, destruir reputações, difundir arriscadas teorias da conspiração, dar suporte para movimentos de negação da ciência (como os movimentos anti vacina), reforçar preconceitos e, nesses tempos de pandemia do novo coronavírus, espalhar desinformação causando enormes problemas à saúde pública.

É importante, portanto, que o assunto seja abordado como tema transversal em todas as disciplinas da educação básica, mas em especial, nas aulas de língua portuguesa, visto que é por meio da linguagem que elas se apresentam. Por isso, não apenas discorreremos sobre o tema, como também proporemos estratégias para abordá-lo em sala de aula.

Inicialmente trataremos das relações entre ideologia e construção de sentido em *fake news* e sobre como observamos características estáveis e repetíveis que podem fazer com que elas sejam consideradas como um gênero discursivo. Para isso, nos apoiaremos nas ideias de Bakhtin (2002) e Volochinov (2009, 2019). Em seguida, buscaremos apresentar propostas para apresentação e abordagem do tema em sala de aula, nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II (em modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA). Essas propostas são fundamentadas pela Lei 9394/1996 (LDBEN - Lei de diretrizes e bases da educação nacional) e pela BNCC (Base nacional comum curricular).

Enquanto docentes ou membros de um grupo intelectualizado, precisamos auxiliar no processo de integração de todos os indivíduos no exercício da cidadania, principalmente daqueles que ingressam na vida política e aqueles que não possuem acesso garantido à informação. É necessário informá-los sobre os malefícios que esse tipo de informação falsa, criada de modo criminoso, podem trazer à sociedade como um todo e que eles podem fazer parte do mecanismo que mantém esse sistema funcionando quando compartilham essas notícias.

Ideologia e *fake news*

Nos últimos anos, a extrema-direita brasileira passou a propagar a ideia de que seria possível se fazer política sem ideologia, como se ela fosse algo ruim, associado apenas à esquerda brasileira. Uma espécie de noção marxista de ideologia às avessas: Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels defendem a ideia de que a ideologia seria como uma falsa consciência criada principalmente a partir da vontade da classe dominante, que subjuga a sociedade a seus interesses como se estes fossem interesses coletivos (MARX; ENGELS, 2002).

No entanto, na visão dialógico-discursiva que adotaremos neste trabalho, considera-se impossível a inexistência da ideologia em qualquer que seja a manifestação da criação humana. Assim, tudo que possui valor semiótico e que seja manifestação concreta da consciência humana é, necessariamente, ideológico.

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não

existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontramos também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 32-33).

Desse modo, compreendemos que as *fake news* não são criadas com base na ideologia, mas são produtos da própria ideologia. São ideológicas por natureza. As formas como as lemos e as interpretamos também possuem valor ideológico. Em tempos de forte polarização política, em que grupos socialmente organizados defendem determinados posicionamentos políticos, a distinção entre o verdadeiro e o falso tem implicações valorativas que são atravessadas pela ideologia.

Compreendendo que todo signo é ideológico e constituído apenas dentro de um “terreno interindividual”, Bakhtin e Voloshinov concebem a consciência como algo que materializa os signos que é, assim, também regido por fatores sócio-histórico-culturais.

Um estudo da Universidade de Regina, no Canadá, realizado em 2019¹, concluiu que notícias falsas são compartilhadas até seis vezes mais do que verdadeiras. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que os posicionamentos políticos e opiniões pessoais dos participantes da experiência foram determinantes para o compartilhamento dessas notícias: quanto mais próximas de seu espectro político, maior a possibilidade de compartilhamento. Estudo similar do Massachusetts Institute of Technology (MIT), de 2017², concluiu que, na rede social *Twitter*, notícias falsas são compartilhadas até sete vezes mais que as verdadeiras e que os maiores responsáveis por sua propagação são pessoas e não *bots*, aplicações de software que simulam ações humanas repetidamente, mas de modo padronizado como um robô.

¹ PENNYCOOK, G. EPSTEIN, Z. MOSLEH, M. ARECHAR, A. ECKLES, D. RAND, D.G. Understanding and reducing the spread of misinformation online. *PsyArXiv*, November 13 <https://doi.org/10.31234/osf.io/3n9u8>.

² VOSOUGHI, S. ROY, D. ARAL, S. The spread of true and false news online. *Science*, v. 359, n. 6380, p 1146-1151, 9 mar/2018.

Isso não mostra que o perigo não reside apenas na produção e distribuição inconsciente dessas notícias, mas na lacuna deixada no compromisso social pela politização extremista e polarizada em que vivemos. Por isso, devemos encarar nossos atos frente a essas notícias como de *responsabilidade social*.

Em Para uma Filosofia do ato responsável, Bakhtin afirma que cada indivíduo é único e singular e que, dentro desse lugar único e singular que ocupa, deve assumir um compromisso ético, não tendo álibi algum em sua própria existência:

Somente o reconhecimento da minha participação única do meu lugar único fornece um centro real de origem do ato e torna fortuita a iniciativa; é aqui que a iniciativa do ato se torna essencialmente necessária, que minha atividade se torna substancial, se torna dever [...] E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob essa condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não aquele da possibilidade fortuita. (BAKHTIN, 2012, p. 100-101).

Reconhecendo nossa existência sem álibi e nossa responsabilidade de um lugar único em que ocupamos, as perguntas que devem permanecer são “qual o meu dever enquanto professor, cidadão, que ocupa um lugar singular na existência, em relação a essa problemática?”, “qual a minha responsabilidade?”, “se não posso fugir da responsabilidade dos meus atos em relação ao problema, o que devo fazer?”. E, a partir desses questionamentos levar os alunos a se perguntarem o mesmo e entenderem que não há como se esquivar da responsabilidade de seus atos. As fortes mudanças sociais são sentidas na educação e deve fazer o educador repensar suas práticas e responsabilidade.

Entre a verdade e a mentira, entre o fato e a fraude, entre a liberdade e a censura, os cidadãos dos estados democráticos modernos encaram novos desafios políticos e sociais. Pois a revolução tecnológica, por meio das redes sociais, não apenas transformou a comunicação e a maneira como as pessoas se relacionam, mas afetou os fenômenos sociais, que implicam na formação ética e política das pessoas, um desses fenômenos que sofreram um forte impacto foi a educação. (NASCIMENTO, 2020, p. 246).

Com isso exposto e cientes de nossa responsabilidade acadêmica e profissional, buscaremos, no próximo tópico, mostrar as características mais marcantes das *fake news* com o intuito de auxiliar

na forma como sua identificação pode ser repassada em sala de aula e discutida entre os alunos.

***Fake news* é um gênero discursivo?**

Se partirmos da noção bakhtiniana de gênero do discurso como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, tendemos a responder que sim, pois há particularidades nessas notícias que se repetem em suas manifestações. Sobre a noção de gênero discursivo, Bakhtin diz:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Embora a notícia seja um gênero amplamente difundido e que seja possível pensar que as *fakes news* são apenas um de seus subgêneros, temos que considerar que há diferenças substanciais entre os dois. Os três elementos a que Bakhtin sugere considerar para definir um gênero – conteúdo temático, estilo e construção composicional – de uma *fake news* se diferem dos de uma notícia comum. Não nos deteremos em apresentar as características de uma notícia comum para fins de comparação, por acreditarmos que estas já são largamente conhecidas. Apresentaremos apenas as características de uma *fake news*.

O conteúdo temático de uma notícia falsa pode variar, mas quase sempre orbitam em volta dos mesmos temas: divulgação de informações falsas sobre políticos (com fins eleitorais ou de arregimento de novos seguidores), teorias da conspiração, desinformação com o intuito de gerar pânico (que vão de visões apocalípticas e avistamento de ovni's a guerra entre facções e ataques nucleares) e, em tempos de pandemia, desinformação sobre a existência da doença, sobre sintomas, diagnósticos e tratamento, bem como sobre estatísticas e impactos na economia e na saúde.

Quanto ao estilo de linguagem, é predominante o uso de adjetivos, que demonstram o tom emotivo-volitivo do enunciatador acerca do assunto mencionado (“corja assassina”, “lei absurda” etc.); o uso

corrente da primeira pessoa do plural (que manifesta um chamado à população para “enfrentar” junto ao enunciador uma “batalha” – “Nós não podemos permitir”, “Devemos pôr fim a esse absurdo”, “Não nos calarão”), frases carregadas de tom valorativo (que geralmente buscam suscitar raiva, indignação e medo – “estamos em risco”, “logo, logo nossa paz será perdida”), frases com tom conspiratório (“a verdade que não querem que você saiba”, “aquilo que seu professor nunca vai te ensinar a escola”, “Isso a Globo não vai mostrar”) etc.

Em relação à construção composicional, esta é bastante variável: pode ser composta por vídeos, fotomontagens, memes, textos sem estrutura formal e de autoria desconhecida e, em alguns casos, textos estruturados de modo similar a uma notícia comum. Há uma espantosa variação de linguagens: ora podem se apresentar apenas verbalmente ora apenas visualmente e, em outras vezes, de forma verbo-visual. A oralidade também não deve ser esquecida. Seus suportes também são variados: as redes sociais, debates televisivos, as plataformas de compartilhamento de vídeo, sites e blogs tendenciosos e até mesmo jornais que gozam de certa credibilidade (esses últimos podem manipular as informações para distorcer fatos ou publicar retratações quando confrontados com informações verdadeiras, o que os diferem da “máquina” de fake news comum (Figura 1).

Figura 1-Manuela D'ávila, então candidata à presidência, sendo vítima de fake news em período eleitoral.



Fonte: Twitter.

Como dito, a forma de circulação desse gênero (se o considerarmos assim) é bem diversa. Ele circula não apenas nas redes sociais (em especial o Twitter, Facebook e Whatsapp), como também em sites, blogs e canais na plataforma de vídeos YouTube criados especificamente para esse fim. Estes são compartilhados por políticos, autoridades e cidadãos comuns como verdadeiros conforme seus próprios interesses. Nisso reside um grande problema: a aproximação de sujeito-leitor com esses interesses e opiniões:

As redes sociais têm aproximado pessoas por afinidades, desejos e interesses em comuns, seja no compartilhamento de intimidades, em fotos e vídeos, seja de informações e notícias no *feed* do perfil de cada usuário. Quanto maior é número de *likes*, compartilhamentos e comentários, mais uma ideia se propaga e pode provocar as mais diversas reações. Uma notícia disseminada nas redes sociais afeta espíritos e move a paixão e a emoção dos indivíduos, principalmente, entre os usuários que tendem a pensar da mesma maneira. Essa visão de mundo, por vezes, limitada a cada *like*, sem reflexão e crítica acerca do assunto compartilhado, estimula a homogeneização de ideias, formando “bolhas” nas redes sociais.

Neste caso, o professor precisa levar o aluno a pensar sobre as formas em que a linguagem pode se manifestar para determinada função social e servir a interesses escusos, que podem prejudicar a vida das pessoas e ser um mal geral para a sociedade. É preciso sempre lembrar que gêneros não são imutáveis e que os interesses dos falantes são imperativos nessas mudanças. O crescimento do número de participantes no universo virtual leva à necessidade de um novo tipo de letramento, que traz consigo novas formas de pensar e de agir e, com elas, responsabilidade social.

Levando as *fake news* para a sala de aula

O artigo segundo da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9394/96) define os princípios e finalidades da educação: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Logo, é responsabilidade de todos os participantes do processo de ensino prezar pelo cumprimento da lei e garantir que os alunos

sejam preparados para exercerem plenamente a cidadania e viverem ativamente a vida política de sua comunidade.

A Base Nacional Comum curricular, documento regulador das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidos em todos os níveis da educação básica, em seu texto voltado ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano) de Língua portuguesa, apresenta o campo jornalístico/midiático como desenvolvedor de práticas de linguagens que podem propiciar habilidades necessárias ao aluno do segundo ciclo do ensino fundamental.

Desse documento, separamos três habilidades que buscamos desenvolver ao fim das aulas sobre *fake news*. São elas:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. [...]

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado. (BRASIL, 2017, p. 138 e 159).

Ampliar essas habilidades nos alunos é de grande importância para o desenvolvimento de sujeitos leitores mais críticos, pois o discurso jornalístico é de grande circulação na sociedade e de fundamental importância para o processo de informação do grande público. Embora compreendamos que esse desenvolvimento se dê de modo contínuo e prolongado por todo o ensino fundamental e médio, separamos para o projeto cinco aulas de 50 minutos cada que apresentaremos na sequência didática a seguir.

A primeira aula deve ser voltada a uma avaliação conjunta, ou seja, uma autoavaliação para o aluno, que deve ser levado a refletir sobre suas práticas na internet e em relação às *fake news*, e uma avaliação inicial para o professor para que este possa analisar e pensar sobre seus próximos passos, pois:

[...] é necessário conhecer a realidade dos alunos, ouvi-los, conhecer e respeitar seus conhecimentos. Estas evidências tornam-se premissas para a efetivação de

uma prática educativa que almeja uma aprendizagem significativa. [...] existe uma complexa relação entre o interesse e o hábito de estudo do aluno, a prática docente, o cotidiano do aluno e a efetiva apropriação dos conhecimentos, pois para que haja sucesso nesse processo é preciso que o aluno esteja interessado e compreenda os conteúdos de modo a sair do senso comum para um saber mais elaborado e significativo. (GARCIA; JUNIOR, 2016, p. 6-7).

Faz-se necessário conhecer o cotidiano dos alunos, quais suas vivências, seus comportamentos, para analisar o percurso pedagógico que será seguido nas demais aulas. É preciso saber quais as necessidades dos alunos e que propostas podem ser delineadas para o sucesso do projeto.

Uma proposta para a avaliação inicial seria a construção de um questionário com perguntas relacionadas à relação dos alunos com *fake news*. Pode-se formular perguntas como: “Você acessa a Internet com frequência?”, “Que redes sociais você usa para se comunicar?”, “Você sabe o que são *fake news*? Se sim, o que você sabe sobre elas?”, “Você sabe como identificar uma *fake news*?”, “Você costuma repassar notícias que recebe sem saber se são verdadeiras?”, “Quando você recebe uma notícia, você costuma checar se ela é verdadeira antes de acreditar nela?”, “O que você faz quando ouve um boato? Repassa ou procura saber a verdade?”, etc.

Essas perguntas auxiliam o professor na adaptação do conteúdo para cada turma, de acordo com suas necessidades. Em uma turma que utiliza muito as redes sociais, como o *whatsapp*, é necessário um trabalho mais direcionado a essa realidade do cotidiano dos alunos. Já em turmas que não possuem esse costume, pode-se pensar em trabalhos mais voltados para o exercício da oralidade (e de outros meios) no processo de propagação dessas notícias.

Munido dessas informações, o professor, na segunda aula do projeto, pode iniciar sua aula expositiva dialogada sobre as características de uma *fake news*. Pode apresentar algumas características como o tom conspiratório, uso de fontes imprecisas, informações desconstruídas, falta de referências, autoria questionável ou falta de autoria, url (*Uniform Resource Locator* – localizador padrão de recursos – endereço na internet) suspeito, ausência de notificação em outros sites de notícias, linguagem apelativa, tom parcial e outras. Nessa etapa, também é importante que durante as aulas sejam apresentados exemplos, para melhor visualização e compreensão.

Figura 2 - Exemplo de fake news veiculada no início da pandemia.



De acordo com a Medida Provisória Nº 922 / de 18 de março de 2020, o cidadão acima de 60 anos que estiver na rua a partir do dia 20/03/2020, terá sua aposentadoria suspensa por tempo indeterminado. Filhos e netos acima de 18 anos serão responsabilizados com multa de R\$1.045,00 (Mil e quarenta e cinco reais). Essa medida foi feita para assegurar a saúde pública/privada da ameaça atual do COVID19.

Fonte: Captura de tela do Whatsapp.

Apresentados os exemplos, também pode ser exposto um importante mecanismo online criado com o intuito de combater a desinformação desenfreada: as agências de checagem, plataformas que checam fatos e que podem ajudar a saber se uma notícia compartilhada na web é verdadeira ou falsa. Elas são formadas por jornalistas, analistas de sistema, pesquisadores e especialistas que auxiliam no combate às *fake news*. Entre as mais conhecidas, podemos citar os sites *e-farsas.com* e *boatos.org* e as agências *Lupa* e *Aos fatos*³.

Neste ponto do processo, é preciso sensibilidade do professor para avaliar se o aluno já está pronto para, sozinho, identificar uma *fake news* e julgá-la de modo esperado. Se o professor julgá-lo pronto, parte-se para a terceira etapa, que corresponderia à terceira aula de 50 minutos. Nela, o aluno deve ser levado a identificar se uma notícia é verdadeira ou não, podendo ser por meio de exercício orientado.

O professor pode buscar exemplos de notícias falsas em suas próprias redes sociais, nas agências de checagem ou mesmo em buscadores de internet, como o Google. Já as verdadeiras, podem ser retiradas de sites de notícias de gozem de certa credibilidade no meio editorial (*O Globo*, *Folha de São Paulo*, *Uol*, *El País*, *IstoÉ* etc). O exercício

³ www.e-farsas.com, www.boatos.org, www.aosfatos.org, piaui.folha.uol.com.br/lupa.

pode ser produzido a partir de *prints* (capturas de tela), com imagens ou apenas linguagem verbal.

Essas notícias devem ser embaralhadas e o aluno não deve ser levado apenas a identificar quais delas são falsas, mas quais indícios o levaram a constatar a falta de credibilidade nas informações de tais. A autonomia do aluno deve ser considerada nesse processo, visto que:

Esta discussão importa na medida em que situa a escola em seu papel de educadora e formadora de sujeitos construtores de suas histórias. Ela (a escola) precisa se voltar para essa nova realidade tecnológica que estamos vivendo, visto que o retrocesso nesse âmbito é impossível. Formar um leitor crítico e autônomo nos dias de hoje, considerando o acesso quase ilimitado de textos a que se tem fácil acesso, é premente e mais que necessário. (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010, p. 305.).

Não se deve induzir o aluno a “mecanicamente” identificar *fake news*, mas fazê-lo refletir sobre os mecanismos linguísticos e extralinguísticos que podem influir nos métodos de informação. Pensar na formação do aluno como um sujeito-leitor crítico e dotado de autonomia precisa ser uma das principais finalidades (senão a mais importante finalidade) das aulas de língua portuguesa.

A quarta etapa desse processo, que pode ser a quarta aula de 50 minutos (tudo depende do ritmo das aulas e do acompanhamento dos alunos), é a etapa das discussões sobre o tema. Nela os alunos devem emitir opiniões e serem apresentados aos riscos da propagação de notícias falsas.

Nessa aula, podem ser inicialmente apresentadas histórias de pessoas que tiveram a vida afetada pelas *fake news*. Uma dessas histórias é a dona de casa Fabiane Maria de Jesus, que foi morta por espancamento em 2014, devido a um boato de internet⁴. Sua história consta em diversos portais de notícia, pois foi amplamente divulgada na mídia. Em 2019, a rede Globo lançou a campanha “Fake news: não faça parte dessa mentira”, veiculada no Criança Esperança daquele ano. O vídeo apresenta um experimento social e conta com o depoimento emocionado da filha de Fabiane. Esse vídeo também pode ser apresentado aos alunos para propiciar a reflexão e é facilmente

⁴ Mulher espancada após boatos em rede social morre em Guarujá, SP. G1, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

encontrado na plataforma de vídeos YouTube, no site da Globo e em sua plataforma de *streaming*, a GloboPlay⁵.

Como mediador do debate, o professor pode levantar alguns questionamentos aos alunos, como: Quais os riscos de se divulgar notícias falsas? Como as notícias falsas afetam as pessoas a nossa volta? O que podemos fazer para combater-las? É preciso deixá-los falar, compartilhar suas histórias, seus conhecimentos e posicionamentos, pois:

[...] é desejável que o papel da escola diante desse cenário seja o de contribuir com a construção da criticidade e autonomia, por meio de uma atmosfera de confiança e abertura, que dê espaço à discussão e ao debate, ou seja, considerar as informações trazidas pelos alunos, que provavelmente leram ou ouviram na mídia, e mediar a discussão em sala de aula. Isso fornecerá aos sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem novas perspectivas e, portanto, novos posicionamentos advindos da resignificação do que já fora lido anteriormente. (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010, p. 303).

Abrir caminhos para discussão e para compartilhamento de pensamentos, visões de mundo, sentimentos, é importante também para a formação de vínculos mais profundos entre alunos e professores. É preciso que os alunos confiem no professor para compartilhar e debater e que o professor se “dispa” de julgamentos, para que possa auxiliar o aluno sem quebrar essa relação de confiança.

A última parte de nossa sequência didática é dedicada à avaliação final. Para os alunos, apresentamos como proposta a auto avaliação. O próprio aluno, de modo autônomo, deve pensar e constatar se seus conhecimentos e suas atitudes foram modificados. O professor pode auxiliá-lo nesse processo e constatar se seus próprios propósitos e expectativas gerados a partir da avaliação inicial foram correspondidos. Avaliar é um ato dialógico por natureza:

Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente. (LUCKESI, 2000, p. 4).

⁵ Campanha “Fake news: não faça parte dessa mentira”, Rede Globo, 2019. Disponível em <https://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/video/crianca-esperanca-experimento-social-evidencia-riscos-das-fake-news-7855656.ghtml>. Acesso em 25 ago. 2020.

Assim, essa avaliação não deve ser realizada com a intenção de classificação, ou com a finalidade de ser totalmente satisfatória, mas como orientação da prática pedagógica, como diálogo entre os conhecimentos dos alunos e os conhecimentos mediados pelo professor.

Nessa fase, propomos um novo questionário, baseado no primeiro, para que os alunos possam analisar ambos e perceber, eles mesmos, as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse questionário, podem ser realizadas perguntas como: “Você se acha capaz de identificar uma *fake news*?”, “quando você receber uma informação, você acredita que irá compartilhar sem saber se é verdadeira?”, “a partir de agora, você acredita que, ao ouvir um boato, você irá compartilhar sem checar?”, “você acredita que *fake news* podem fazer mal à sociedade? Por quê?”, “você acha que as pessoas criam *fake news* por quê?”, “você acredita que o projeto do qual participou vai mudar seu jeito de receber e compartilhar informações?”.

Depois de responde-las, o aluno deve ser levado a comparar suas respostas do questionário inicial (aquele realizado na aula um), com as respostas apresentadas no último questionário e avaliar seu próprio processo de mudança. Para o professor, analisar as respostas de ambos e compará-las é o *feedback* necessário para avaliar se sua prática pedagógica atingiu ou não o êxito pretendido naquele determinado projeto.

Finalizando

Novas práticas de linguagem e de circulação dessas práticas de linguagem nos fazem repensar o papel da Escola e, por conseguinte, nosso papel como educadores. A sociedade muda a cada instante e nossas práticas precisam se adaptar a essa nova realidade.

A negação da ciência e subsequente desinformação que ela gera atrapalha o trabalho do professor. O maior acesso à informação e a crescente democratização deste, embora sejam de fundamental importância para todos, também traz consigo informações imprecisas, deturpadas ou notadamente falsas divulgadas por *youtubers* e pessoas não especializadas que divulgam essas informações como “verdades que queremos esconder”.

A ideologização extremista e a polarização política pelas quais atravessamos fazem com que nossa formação e prática pedagógica

sejam constantemente questionadas. Não somos “donos da verdade”, mas o conhecimento científico não pode ser questionado por quem não possui embasamento, conhecimento ou capacitação para tal.

É responsabilidade de toda a sociedade lutar contra essa onda de desinformação que nos afeta diretamente. A Escola é ambiente propício para a construção de uma nova geração, pensante, autônoma e alinhada ao exercício pleno da cidadania.

Como já mencionamos, o professor, como qualquer sujeito, em sua posição única e insubstituível, não possui alibi na existência. Seus atos são de sua responsabilidade. O seu não-agir também. A ele cabe a escolha, mas a ele nunca será dado o alívio da responsabilidade.

Referências

CAVÉQUIA, M. A, MACIEL, A. G, REZENDE, L.A. **Formação do leitor: criticidade e autonomia.** *Revista Contrapontos*, v. 10, n. 3, p. 299-306, set-dez/2010.

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro e João editores, 2012.

BRAGA, Renê Moraes da Costa. A indústria das fake news e o discurso de ódio. In: PEREIRA, Rodolfo Viana (Org.). **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio.** Volume I. Belo Horizonte: IDDE, 2018. p. 203-220.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

GARCIA, A. C. JUNIOR, A. B. Conteúdos escolares e sua relação com o cotidiano e o interesse dos alunos: contribuição pedagógica à docência nos anos finais do ensino fundamental. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor.** Vol. 1. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio On-line**, Porto alegre: ARTMED, Ano III, n. 12, fev./abr. 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NASCIMENTO. C. E. Fake news, mentira organizada e educação: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 243-266, Jan/Abr 2020.

VOLOCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. São Paulo: Editora 34, 2019.

PARTE II – Linguística

A seção “introdução” de artigos experimentais: análise da forma composicional a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e do círculo

Ludmila Kemiác

Introdução

Este artigo constitui um recorte, com modificações, da tese de doutorado intitulada “Uma proposta de análise do gênero ‘artigo experimental’ a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e do Círculo” (KEMIAC, 2019). Na tese, buscamos compreender como se constitui discursivo-dialogicamente o gênero “artigo experimental”, considerando sua forma arquitetônica e composicional. Para tanto, um dos objetivos específicos traçados foi analisar a forma composicional do gênero, considerando a relação autor-leitor como duas consciências verboideológicas em interação. No artigo que ora se apresenta, propomos uma análise da forma composicional da seção “introdução” do gênero *artigo experimental*.

Quando se trata da introdução de artigos acadêmicos, um dos modelos mais representativos de análise é o modelo CARS (*Create a research space*), desenvolvido por John Swales. Segundo Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 29), o modelo CARS “começou a ser elaborado com base no estudo de um *corpus* de 48 introduções de artigos de pesquisa (SWALES, 1984), estendendo-se, numa segunda etapa, a 110 introduções de artigos de três áreas diferentes: física, educação e psicologia”. O modelo foi revisado, e, em sua versão final, apresenta três movimentos (*moves*) e onze passos (*steps*).

O modelo estrutural de Swales possibilita importantes aplicações para o ensino. No entanto, conforme questionamos em pesquisa prévia (KEMIAC, 2019), consideramos que essa proposta descritiva não se sustenta em muitas análises empíricas – o que o próprio autor reconhece (SWALES, 2009), ao propor que o professor, em sala de aula, “negocie” com seus alunos os traços do gênero, a partir dos exemplares concretos levados para análise. Ademais, acreditamos que os gêneros discursivos movem-se entre a relativa estabilidade e a

“vida”, em seu fluxo, que os transforma. Nesse sentido, reclamamos proposições teórico-metodológicas que possam conceber o gênero como algo mais dinâmico do que é postulado por modelos estruturais.

Neste artigo, ao nos debruçarmos sobre a forma composicional da introdução de artigos experimentais, segundo pressupostos teóricos de Bakhtin e do Círculo, procuramos não apenas identificar traços linguísticos ou textuais recorrentes – se assim o fizéssemos procederíamos como analistas que visam à proposição de um modelo ou de uma estrutura de texto. Nesta pesquisa, buscamos, antes, olhar para o texto como *resposta*, e, assim, entender como este – o texto – é moldado pelas alianças estabelecidas entre o autor, o leitor e aqueles que antecedem o autor na cadeia do diálogo.

Organizamos o artigo em três outras seções além desta introdução. Na seção 2, apresentamos nossos procedimentos metodológicos. Em seguida, na seção 3, analisamos amostras representativas que compõem o *corpus* de investigação. Considerações finais são tecidas adiante, na seção 4.

Metodologia

Nesta pesquisa, são analisados dez artigos experimentais de diversas áreas do conhecimento (Linguística, Química, Biologia, Engenharia civil etc). A variedade de áreas experimentais justifica-se pela hipótese adotada de que o artigo experimental fundamenta-se no mesmo “simbolismo numérico”, no sentido em que Cassirer¹ (2001; 2012) confere a essa expressão – Os dados, ao serem interpretados, tornam-se *relações* entre variáveis.

Uma vez que buscamos um *corpus* diversificado, a coleta dos dados foi feita a partir da obtenção da listagem de periódicos brasileiros na plataforma *Sucupira*². Foram consultados apenas periódicos que publicavam artigos em língua portuguesa. Os

¹ A ciência, para Cassirer (2012), passa por um progressivo processo de simbolização e de ruptura com formas classificatórias adotadas pela linguagem (CASSIRER, 2001). Nesse processo, os conceitos científicos constituem uma verdadeira *cisão* com o conteúdo perceptual, tornando-se *relações* entre variáveis. Conforme argumentamos na tese citada (KEMIAC, 2019), o artigo experimental pressupõe dados empíricos, mas esses, ao serem processados, tornam-se *relações*, *quantificações* – são cada vez mais “de-substancializados”.

² <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

periódicos foram revisados e buscamos a presença de artigos experimentais a partir da consulta por palavras-chave como “experimento”, “análise experimental”. Selecionamos, em cada periódico, apenas os artigos que obedeceram a esse critério, e fizemos uma segunda triagem. Os artigos analisados são enumerados no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Artigos

TÍTULO	LEGENDA PARA IDENTIFICAÇÃO	ÁREA	CÓDIGO SEGUNDO TABELA CAPES ³
Ora está, ora não está: input variável e aquisição da flexão verbal de 3ª pessoa do plural do PB	A1	Linguística	80100007
Aquisição da morfologia flexional verbal em português brasileiro – um estudo com dados de compreensão	A2	Linguística	80100007
Análise da topografia da superfície usinada por descargas elétricas do aço-rápido ABNT M2	A3	Química	10600000
Análise experimental de blocos intertravados de concreto com adição de resíduos do processo de recauchutagem de pneus	A4	Engenharia Civil	30100003
Comparação entre centrifugação e microfiltração na clarificação do suco tropical de maracujá	A5	Engenharia Química	30600006
Processamento da co-referência intra-sentencial em português brasileiro	A6	Linguística	
Análise de parâmetros de força e resistência dos músculos eretores da espinha lombar durante a realização de exercício isométrico em diferentes níveis de esforço	A7	Educação Física	40900002
Heparinoides naturais isolados de rodófitas (<i>Halymenia</i> sp.) arribadas na costa cearense	A8	Biologia	20100000

³ Código obtido no site: https://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

Galectina-3 em tumores de próstata: imuno-histoquímica e análise digital de imagens	A9	Anatomia patológica e patologia clínica	40105008
Análise dos Efeitos de Histórias de Variação Comportamental sobre o Seguimento de Regras	A10	Psicologia	70700001

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da seção “Introdução” dos artigos foi feita a partir de duas macro categorias: “O tom” e a relação “Eu e Outro” (isto é, o modo como o autor vai construindo seus argumentos a partir da percepção que tem do leitor e a partir da forma como estabelece alianças com os outros que o antecedem na cadeia do diálogo). Sintetizamos, para melhor visualização, as categorias de análise no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias

O Tom	
O Eu e o Outro	O Outro que me sucede (meu leitor)
	O Outro que me antecede: a) O outro que embasa minhas afirmações b) O outro a quem me contraponho c) O outro que “me falta”

Fonte: Elaborado pela autora.

Análise dos dados: o tom

Bakhtin (2003), ao abordar questões relativas à ciência, concebe dois extremos na apreensão do objeto: a coisificação e a personalização (BAKHTIN, 2003, p. 407). A personalização pressupõe a assunção da relação constitutiva do eu e do outro, e, em decorrência, pressupõe do pesquisador que se escutem as vozes que dialogizam o objeto, que o envolvem em uma “vibração”, em uma “musicalidade”, em um coro⁴. Admitimos, pois, que uma análise dialógica é, antes de

⁴ “O texto – impresso, manuscrito ou oral = a gravado não se equipara a toda a obra em seu conjunto (ou ao “objeto estético”). A obra é integrada também pelo seu necessário contexto extratextual. É como se ela fosse envolvida pela música do contexto axiológico-entonacional, no qual é interpretada e avaliada (é claro que esse contexto muda conforme as épocas da percepção, o que cria uma nova vibração da obra)”. (BAKHTIN, 2003, p. 406).

tudo, *um processo de ausculta* – um processo por meio do qual se busca entender a vibração que envolve e se condensa no objeto.

Consideramos que um passo importante – senão decisivo – na análise consiste na apreensão do “tom” que ressoa nos textos. É necessário, *a priori*, lançar certas perguntas, que nos possibilitarão auscultar o tom a partir do qual o texto ressoa. Uma música mais longa poderá ter variações. Poderá começar grave e ter até mesmo mudanças bruscas, para os tons mais agudos. Então, busca-se, primeiro, ao se analisar um texto mais longo, verificar se há “variações”, por mais sutis que elas possam parecer, pois essas variações são significativas e compõem o “todo” do texto.

O artigo experimental é pausado, lento, detalhado – mas o texto sofre variações em conformidade com a relação que é estabelecida entre o autor e o outro que povoa sua consciência. Cabe-nos, como analista, auscultar o tom e elucidar, também, o aparato técnico que é utilizado para construir essa variação.

Qual é o tom da introdução? Qual é o fundo dialogizante? Que notas ressoam? O tom da introdução não é o mesmo da metodologia. Não estamos falando de uma simples mudança da exposição – exposição de um problema, proposição de um objetivo – para a descrição de procedimentos. Evidentemente, a introdução parece ser o momento da exposição⁵; a metodologia, da descrição. Mas, entre uma parte e outra do artigo há mais que uma mudança de traços textuais e estruturas linguísticas: há uma mudança no tom – mudança condicionada pela percepção do ouvinte, pelo acolhimento do outro. O outro me faz perguntas; elas dialogizam minha consciência – esta, minha consciência, é um coro de vozes. Na introdução, interroga o leitor: por que você fez essa pesquisa? Já não há pesquisas suficientes sobre esse tema? Por que continuaria eu lendo mais dez, quinze páginas sobre essa temática? E o que você sabe sobre esse assunto?

O que devemos encontrar no gênero, a fim de descrevermos sua forma composicional, não são meros traços textuais ou estruturas linguísticas (embora também as consideremos na análise); *devemos, antes, encontrar as perguntas que foram feitas*; as perguntas que ressoaram em uma consciência e tomaram a forma de respostas.

⁵ Conforme mostraremos adiante, a introdução cumpre mais o papel de *justificativa*, perante o leitor, da realização da pesquisa, e de *convencimento* da importância do tema.

Ao encontrar essas perguntas, propusemos as categorias que ora se apresentam – o “tom”, a relação “eu-outro” (autor, leitor e outros pesquisadores que precedem o autor). Esclarecemos que essas categorias estão completamente entrelaçadas, o que torna difícil separá-las ou mencionar uma sem adentrar outra. Todavia, as categorias são aqui expostas separadamente porque são solicitadas por este gênero ao qual nos submetemos (são solicitadas pela consciência de nosso outro, que, a todo momento, nos desafia, nos pede exemplos e nos diz que não está suficientemente convencido de nossas ideias).

Assim, segmentando a análise, pode-se afirmar que a introdução do gênero “artigo experimental” tem um tom “professoral”, caracterizado por traços textuais expositivos, mas, em meio a esse tom, há outras notas que insurgem, um tom persuasivo, que tenta “vender” o produto exposto (o objeto de pesquisa).

O tom professoral é dado pela cadência de definições técnicas, paráfrases e exemplos, bem como pela temporalidade inscrita quase sempre no presente ou em um pretérito com valor de presente:

De acordo com Skinner (1969), **regras são** estímulos especificadores de contingências e exercem controle como estímulos discriminativos, fazendo parte de um conjunto de contingências de reforço. **Ou seja**, são estímulos que podem especificar o comportamento a ser emitido (a forma, a frequência e a duração do comportamento), as condições sob as quais ele deve ser emitido (quando e onde o comportamento deve ocorrer), e suas prováveis conseqüências (o que poderá acontecer se a regra for seguida). **Por esta definição**, instruções, avisos, conselhos, ordens, leis **seriam exemplos** particulares de regras, uma vez que todos podem descrever contingências e funcionar como estímulos discriminativos (Albuquerque & Ferreira, 2001). (Exemplo 1. A10. Destaque nosso)

A usinagem por eletroerosão, ou usinagem por descargas elétricas, ou EDM (Electrical Discharge Machining), **é um processo** indicado na usinagem de formas complexas em materiais condutores elétricos, especialmente aqueles de alta dureza, difíceis de serem usinados por processos tradicionais. **Suas maiores aplicações são**: fabricação de matrizes para estampagem, forjamento, feiras para trefilação, extrusão, moldes de plástico, e mesmo na afiação de ferramentas ultraduras (CBN e PCB) (...) (RODRIGUES et al., 2008). (Exemplo 2. A3. Destaque nosso).

Neoplasias são distúrbios do crescimento e da diferenciação celular que se manifestam como tumores formados por uma massa de células atípicas, resultantes de uma série de mudanças bioquímicas no ambiente celular. (Exemplo 3. A9. Destaque nosso).

Nos exemplos, retirados das primeiras linhas de quatro artigos diferentes, vemos definições do tipo “x é y” (“Neoplasias são desordens...”) / “Regras são estímulos” etc.), paráfrases explicativas (“ou seja”) após definições, especificações, caracterizações do elemento definido (“Suas maiores aplicações são...”), exemplificações (“seriam exemplos”). Essas definições e exemplos dão ao texto uma cadência explicativa, por meio do qual uma só voz – a voz do autor – domina a interação.

Obviamente, conforme se percebe no exemplo 1, há a menção a outra voz para se apresentar a definição de um termo-chave da pesquisa (“De acordo com Skinner (1969)”). A menção ao outro pode levar a crer que o autor transfere a responsabilidade do que afirma a terceiros, eximindo-se de sua dominação. Todavia, o outro – autoridade na área, referência “clássica” – é utilizado para conferir ainda mais credibilidade à fala do autor, devido ao peso, à força de sua representação como referência na ciência. “Skinner (1969)” definiu “regras”, mas o autor apropria-se dessa definição, coordena a forma de apresentá-la, sente-se à vontade para reelaborá-la por meio de uma paráfrase (“Ou seja, são estímulos que podem...”), bem como para apresentar exemplos do que seriam “regras”, com base em outros autores que também leram Skinner (“Por essa definição... seriam exemplos... (Albuquerque & Ferreira, 2001)”).

É interessante observar que os autores que leram Skinner, e que não são clássicos na ciência como esse autor, são apresentados entre parênteses, no fim dos exemplos, em uma mera referência que confere créditos ao outro, ao passo que Skinner é alçado à posição de destaque, no início da introdução do artigo, evidenciando que há pesos diferenciados de importância ao outro que é utilizado para construção do texto – e a coordenação, a atribuição de pesos ou valores diferenciados a essas outras vozes reforça a dominação do autor.

Ressaltamos que todos os exemplos foram retirados das primeiras linhas da introdução dos artigos – e o momento da aparição dessas definições, exemplos e paráfrases, que conferem ao texto um tom professoral, é significativo na construção do discurso científico. Esse tipo de discurso, segundo analisamos em pesquisa prévia (KEMIAC, 2019) com base em Cassirer (2001; 2012), busca uma ordenação dos fenômenos. Em busca dessa ordem preterida, desenvolve princípios de classificação, os quais, no simbolismo científico, diferem-se dos princípios de classificação

da linguagem comum (CASSIRER, 2001). A classificação é um imperativo para a ciência, já que essa não pode conviver com a dispersão de um mundo em devir.

As definições categóricas (“regras são x”/ “neoplasias são y”) são mais recorrentes na introdução que nas demais seções do gênero, pois são o marco inicial da instauração do mundo simbólico da ciência. Essas definições, ao serem apresentadas, geralmente, logo nas primeiras linhas da introdução dos artigos, propõem um “contrato” entre autor-leitor: situemo-nos nesta coordenada – a coordenada simbólica da ciência. No exemplo 3, por exemplo, há a definição do que é “neoplasia” em um artigo de Bioquímica escrito para especialistas. É pouco provável que o leitor da área não saiba o que é uma neoplasia (câncer), uma vez que essa é uma informação básica, elementar. Assim, as definições, na introdução, teriam a função precípua de instanciação do evento cognitivo, bem como a função de estabelecer os conceitos de base sobre os quais o experimento será orientado. Ademais, coordenam o desenvolvimento das ideias a serem posteriormente apresentadas.

Na introdução dos artigos, o tom professoral, segundo afirmamos, é definido por uma voz que define, classifica, a partir da escolha dos verbos e dos tempos verbais mais adequados, segundo o projeto enunciativo do autor, para reportar-se ao outro (as pesquisas que antecedem a sua). No entanto, na introdução dos artigos, ouvimos o autor não apenas apresentando definições, exemplos, trazendo pesquisas que exemplificam as definições postas, mas deixando-se “inquietar” pela consciência do leitor que parece questioná-lo (“por que você fez essa pesquisa?”, “Por que deveria eu continuar lendo este artigo?”). “Inquietado” pelos questionamentos, o autor argumenta acerca da importância do estudo desenvolvido e/ou do objeto selecionado. Vejamos:

A maior parte dos estudos sobre aquisição da linguagem investiga a aquisição de propriedades invariantes da língua. **São poucos os estudos** que tomam como objeto de pesquisa a aquisição de propriedades linguísticas variáveis, **apesar da relevante relação** entre aquisição da linguagem, variação e mudança linguística (Exemplo 4. A1. Trechos da introdução. Destaque nosso).

Os pavimentos intertravados de concreto (Figura 1) **se desenvolveram a tal ponto que** se pode afirmar não existir um nicho da engenharia que não tenha sido permeado por esse tipo de pavimento. (...) No início da década de 1980, a

produção anual já ultrapassava 45 milhões de metros quadrados, sendo 66% deste total aplicados em vias de tráfego urbano. A indústria mundial de fabricação de blocos intertravados, no final da década de 1990, **chegou à impressionante** marca de produção de 100 m² por segundo durante os dias úteis de trabalho. (Exemplo 5. A4. Trechos da introdução. Destaque nosso).

A produção e a comercialização mundial de frutas encontram-se em uma **fase de grande expansão**, em função dos progressos tecnológicos atingidos em nível de produção e pós-colheita. Somam-se a estes fatores as mudanças no comportamento e hábitos alimentares da população. (...) **Amplio uso** do maracujá é feito por processamento comercial. (Exemplo 6. A5. Trechos da introdução. Destaque nosso).

As algas são organismos fotossintetizantes de **grande valor ecológico** e que são utilizadas pelo homem há décadas (LEVRING et al., 1969; GREENWELL; LAURENS, 2008; NEORI et al., 1998). A síntese de compostos conhecidos como polissacarídeos sulfatados (PS) tem despertado **grande interesse** nas indústrias de alimento (GLICKSMAN, 1983), farmacêutica (ATHUKORALA et al., 2006; FARIAS et al., 2001; FONSECA et al., 2008; PUSHPAMALI et al., 2008) e outros setores econômicos. (Exemplo 7. A8. Trechos da introdução. Destaque nosso).

Os processos lingüísticos que envolvem a utilização de pronomes estão entre os **mais freqüentes** no que diz respeito à compreensão da linguagem. A pesquisa descrita neste artigo investiga como indivíduos usam a informação estrutural durante a resolução da co-referência pronominal no escopo da sentença. **Poucos estudos** de processamento *on-line* têm investigado a atuação dos princípios estruturais da Teoria da Ligação (*Binding Theory*, CHOMSKY, 1986) para explicar o processamento que ocorre durante a resolução da co-referência de pronomes e anáforas (pronomes reflexivos) na compreensão de sentenças (...). Essas investigações têm apresentado **pontos de vista conflitantes** sobre como os indivíduos usam a informação estrutural na resolução da coreferência. (Exemplo 8. A6. Trechos da introdução. Destaque nosso).

No exemplo 4, o autor, para justificar o porquê da realização da pesquisa, afirma serem “poucos” os estudos que precedem o seu, revelando, assim, um valor subjacente à pesquisa, ou, ao menos, à pesquisa experimental: a necessidade de estudos em determinado número para se comprovar uma teoria ou hipótese. Por outro lado, podemos inferir também que, em uma área saturada por publicações e estudos dos mais diversos, a falta de estudos sobre determinado aspecto pode representar uma “novidade”. Ao ser apresentada como essa novidade, a pesquisa em questão evidencia um valor da esfera, que busca estudos diferenciais, desde que esses sejam consistentes com as regras, as normas, os pressupostos estabelecidos. O autor qualifica

como “relevante” o objeto que quer delimitar (a aquisição de propriedades linguísticas variáveis). Apresenta essa qualificação como algo “dado”, isto é, como algo posto, não passível de questionamentos, pois poderia ter enunciado “apesar de *parecer* relevante a relação entre aquisição, variação e mudança...”, mas opta pela não modalização, para persuadir o leitor.

O exemplo 5 refere-se a um artigo na área de Engenharia Civil, no qual se propõe um experimento para avaliar a utilização de resíduos de pneus em pavimentos de concreto. O autor, no exemplo destacado, mostra como esse tipo de construção está “onipresente” na engenharia civil (“se pode afirmar não existir um nicho da engenharia que não tenha sido permeado por esse tipo de pavimento”). Qualifica como “impressionante” a produção de blocos de concreto, e, assim, confere ênfase ao enunciado.

O exemplo 6 também mostra a busca do autor por enfatizar o enunciado através de adjetivações (“grande expansão”, “amplo uso”). Da mesma forma, o exemplo 7, retirado de um artigo que investiga experimentalmente as propriedades anticoagulantes de uma proteína encontrada em uma alga, ressalta a importância desses organismos por meio da adjetivação (“grande valor ecológico”, “grande interesse nas indústrias...”).

Por fim, no exemplo 8, como o autor propõe um experimento para avaliar o processamento de pronomes na compreensão de sentenças, enfatiza a utilização de pronomes como sendo o processo mais “frequente” na compreensão da linguagem. Essa valoração é apresentada de forma categórica: não há modalização, no sentido de se afirmar que “Os processos lingüísticos que envolvem a utilização de pronomes *parecem estar / podem estar* entre os mais frequentes...”. Nesse exemplo, após apresentar seu objeto (“A pesquisa descrita neste artigo investiga como indivíduos usam a informação estrutural durante a resolução da co-referência pronominal no escopo da sentença”), o autor argumenta serem “poucos” os estudos que se debruçam sobre o aspecto a ser estudado, evidenciando, assim, o *valor da diferenciação da pesquisa*. Em seguida, ao qualificar os resultados das “poucas” pesquisas disponíveis como “conflitantes”, depreendemos que o conflito em resultados experimentais é algo indesejável, mas, ao mesmo tempo, funciona como motivo para que

novos experimentos sejam propostos, de forma a solucionar os resultados conflitantes apresentados.

Os exemplos levam-nos a ratificar que a introdução do artigo experimental alterna e combina um tom professoral, de definições, exemplos, referências a outras pesquisas, com nuances persuasivos, semiotizados por advérbios e adjetivos principalmente. Nessa alternância e combinação, o autor busca responder a uma pergunta principal, posta por seu leitor: “por que você fez este estudo?”. O leitor também diz: “apresente-me sua proposta”. A introdução é uma reação-resposta a esse questionamento e a esse pedido do leitor. Quando o autor sente mais o questionamento, tende a ser mais persuasivo, enfatizar o objeto, as outras pesquisas já realizadas etc. Se o autor sente mais o pedido (“apresente-me sua proposta”), tende a ser mais expositivo. Todas as suas palavras “nascem”, “brotam” em reação ao modo como sente e percebe o leitor.

Assim, cremos que, diferentemente dos estudos que mais representatividade têm na análise de artigos acadêmicos, os quais propõem-se a desenvolver modelos estruturais, definindo esquemas textuais para descrever o gênero (por exemplo, o modelo CARS, desenvolvido por Swales, 1981, citado na introdução deste artigo), é imprescindível não apenas olhar a recorrência de certos traços textuais e/ou linguísticos, mas tentar entender que perguntas foram postas pelo leitor, como o autor sente essas perguntas e a elas reage. Os modelos estruturais, além de “engessarem” o texto, nem sempre conseguem abarcar os diferentes modos por meio dos quais o autor reage a seu leitor.

Considerando que cada palavra do autor é uma reação-resposta a seu(s) outro(s), vejamos, no próximo subtópico, como ocorre a relação autor-leitor-outros autores na introdução do gênero.

O Eu e o Outro: batalha de consciências

A forma composicional do gênero é, em grande medida, moldada pela percepção e pela forma como o autor estabelece “alianças” com seu leitor – aquele que o acompanha e o sucede na cadeia dialógica – e com os outros que antecedem seu enunciado – outros autores, outras pesquisas que são citadas, resenhadas etc. Analisemos, então, a relação do autor com seus “outros”.

O outro que me sucede e que me acompanha: meu leitor

Volóchinov (2017, p. 244), ao tratar de problemas sintáticos relacionados à compreensão do enunciado concreto, apresenta-nos relevante reflexão sobre a natureza do parágrafo:

Se penetrássemos mais profundamente na essência linguística dos parágrafos, nos convenceríamos de que em alguns traços essenciais eles são análogos às réplicas de um diálogo. É como se fosse um *diálogo enfraquecido que passou a integrar um enunciado monológico*. **A percepção do ouvinte e do leitor, bem como das suas reações possíveis, fundamenta a divisão do discurso em partes que, na linguagem escrita, são designadas como parágrafos**. Na medida em que enfraquece a percepção do ouvinte e a consideração das suas possíveis reações, nossa fala será mais indivisível, no sentido da paragrafação. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 244. Destaques em negrito nossos; em itálico, do autor).

O trecho é elucidativo para entendermos como o autor vai moldando seu discurso, dividindo-o em partes, conforme sente seu leitor. A tese exposta, a nosso ver, aplica-se muito bem a gêneros pertencentes ao domínio cognitivo ou ético, como o gênero que aqui estamos analisando. A partir da leitura de Volóchinov, começamos a postular que o mais importante para entender a forma composicional do gênero “artigo experimental” seria tentar buscar as perguntas que foram feitas ao autor por seu leitor. Assim, chegamos à conclusão, após a análise dos dados, que, na introdução, a pergunta central a que tenta responder o autor, conforme já afirmamos anteriormente, não é propriamente “o que foi pesquisado?”, mas “por que você fez essa pesquisa?”. Buscamos compreender como os autores, parágrafo por parágrafo, respondiam a essa pergunta e quais eram suas respostas.

Em nossos dados, agrupamos as respostas dos autores a seus leitores em quatro tipos de “justificativa”:

1. Experimentos propostos a partir de evidências advindas da literatura: muitas pesquisas pautam-se em evidências fornecidas por estudos prévios. O autor replica um experimento, para analisar certas variáveis que ele considera não terem sido bem avaliadas; realiza novo experimento ou experimento similar para comprovar uma tese geral. Assim, nesse tipo de “justificativa” para o leitor sobre o porquê de a pesquisa ter sido feita, o autor precisa citar, avaliar pesquisas prévias e a elas sua própria pesquisa constitui uma reação-resposta.

2. Poucas pesquisas ou pesquisas limitadas: o autor encontra “uma lacuna” e busca preencher essa lacuna na área. A recorrente afirmação de que “há poucos estudos” sobre o tema ou sobre o objeto, evidencia a *diferenciação da pesquisa* (a “inovação”, “novidade”) como um *valor na esfera*.

3. Contraposição a uma teoria: justificativa presente em um exemplar do nosso *corpus* (A2). Na introdução, o autor apresenta duas teorias que se contrapõem – a teoria não-decomposicional e a teoria decomposicional. Essa última teoria assume que a criança, em fase de aquisição da linguagem, tem sensibilidade aos morfemas. A fim de analisar o fenômeno da superregularização, o autor alia-se à segunda teoria e propõe o experimento para provar sua tese.

4. Problemas empíricos: o experimento é proposto para avaliar uma técnica e solucionar um problema empírico.

Em síntese, consideramos que a introdução é um momento de interação mais patente entre o autor e seu leitor, sendo que aquele apresenta um tom professoral, caracterizado por definições, exemplos, etc., mas, sentindo o constante questionamento do leitor, torna seu discurso mais persuasivo, tentando responder a uma pergunta central (“Por que você fez essa pesquisa?”). O autor vai construindo seu discurso em função da percepção de que o leitor quer não apenas saber o que é proposto no artigo, mas o *porquê* de se ter apresentado essa proposta. Todas as palavras do autor são moldadas em função dessa percepção. Há uma pequena “batalha” de consciências travadas: um autor que propõe algo, um leitor que quer ser convencido a continuar a leitura, que parece dizer: “convença-me a ler mais 10, 15 páginas...”. Nessa batalha, o autor apoia-se em outras consciências que lhe precedem: os trabalhos, as pesquisas dos seus pares. Tratemos dessa relação no próximo subtópico.

Os outros que me antecedem

Na introdução, o autor traz a voz de outros pesquisadores para embasar ou fortalecer suas afirmações, para contrapor-se aos estudos citados, para evidenciar as lacunas ou inconsistências existentes. A fim de tornarmos as explanações e a análise dos exemplos expostas a seguir mais didáticas, segmentamos este subtópico em conformidade com o tipo de relação estabelecida entre o autor e “os outros que o antecedem”.

Os outros que embasam e fortalecem minhas informações

Outras pesquisas, outros autores são, com frequência, citados para embasar ou fortalecer afirmações trazidas no artigo. Há, no entanto, variações, espécies de “subfunções” para a voz do outro nessa função maior de embasar afirmações e ideias do autor, quais sejam: fornecer um ponto de “apoio” para as valorações do autor, quando este apresenta afirmações enfáticas, por exemplo; fornecer uma “pista”, uma hipótese que fundamenta a pesquisa em questão; fornecer definições técnicas, exemplos etc. Vejamos cada caso.

A análise dos artigos mostrou-nos que sempre que o autor é mais enfático em suas valorações, busca “o outro” para balizar suas ideias. Observemos os exemplos:

As algas são organismos fotossintetizantes de **grande valor ecológico e que são utilizadas pelo homem há décadas** (LEVRING et al., 1969; GREENWELL; LAURENS, 2008; NEORI et al., 1998). A síntese de compostos conhecidos como polissacarídeos sulfatados (PS) tem despertado **grande interesse nas indústrias de alimento** (GLICKSMAN, 1983), farmacêutica (ATHUKORALA et al., 2006; FARIAS et al., 2001; FONSECA et al., 2008; PUSHAMALI et al., 2008) e outros setores econômicos (ARAÚJO et al., 2008; RODRIGUES et al., 2009a), proporcionando, assim, a obtenção de novos polímeros naturais para biotecnologia. (Exemplo 9. A8 – trecho da introdução. Destaque nosso).

A indústria mundial de fabricação de blocos intertravados, no final da década de 1990, chegou à **impressionante marca de produção de 100 m² por segundo durante os dias úteis de trabalho**. Nos Estados Unidos, a cada cinco anos, dobra-se a quantidade, em metros quadrados, de pavimentos que aplicam essa técnica (SMITH, 2003). (Exemplo 10. A4 – Trecho da introdução. Destaque nosso).

O exercício físico como recurso terapêutico para a prevenção e tratamento da dor lombar tem recebido **grande atenção nos últimos anos, o que pode ser explicado pelos consistentes relatos de que a fraqueza e a baixa resistência isométrica dos músculos eretores da espinha lombares estão associadas com a etiologia da dor lombar**(1,2). Uma possível explicação para essa **importante relação** entre força e resistência isométrica dos músculos eretores da espinha lombares com a manutenção da integridade física e funcional da coluna vertebral é que, com a fadiga muscular, definida como redução na capacidade do sistema neuromuscular em gerar força ou realizar trabalho(3), ocorre sobrecarga sobre os elementos passivos (cápsulas, ligamentos e discos intervertebrais) responsáveis pela estabilidade da coluna vertebral durante a execução de padrões de movimento específicos de determinados esportes, resultando em danos a estruturas sensíveis à distensão e produzindo dor(4). (Exemplo 11. A7 – Trecho da introdução. Destaque nosso).

Recortamos trechos da introdução de quatro artigos de nosso *corpus*, nos quais o autor enfatiza suas afirmações através de adjetivos (“grande”, “impressionante”, “importante”, “consistentes”). Alguns desses trechos já foram citados em subtópico anterior, ao tratarmos do tom que ressoa no primeiro ato do gênero. No entanto, chamamos agora a atenção do leitor para o fato de os autores dos exemplos em questão, após ressaltarem suas afirmações, sempre apresentarem referências a outros autores. Essas referências, seguindo normalmente as regras de submissão dos periódicos, aparecem entre parênteses ou em notas de rodapé.

Ao observarmos a recorrência de referências, na seção “introdução” de artigos experimentais, ao final da sentença, buscamos entender não apenas a forma como o outro é convocado, mas, sobretudo, o porquê dessa referência. Em outras palavras, colocamos a seguinte pergunta: por que, ao expressar-se de modo mais enfático, o autor “precisa” do outro? Não nos parece suficiente responder a essa pergunta apenas apontando para a convenção do discurso acadêmico, embora essa convenção deva sim ser considerada; mas, devemos entender também o porquê da convenção, e a entenderemos se observarmos que a introdução do gênero “artigo experimental” é um momento em que o autor precisa mostrar que conhece o assunto e que *suas valorações têm respaldo em um coro de pesquisadores*. Isto é, o autor não pode estar “só”, precisa ancorar sua voz em outras vozes.

A valoração do próprio autor tem, efetivamente, maior proeminência. Todavia, ele sente que suas palavras podem ser questionadas, “enfraquecidas”, se não citar outros autores que também concordam com o fato de as algas serem organismos fotossintetizantes, “de grande valor ecológico”, como no exemplo 9. Logo, os trechos elencados são exemplares de como o outro fornece um ponto de “apoio” para o tom valorativo do autor.

Vejamos, a seguir, exemplos de como o outro, na introdução de artigos experimentais, é convocado para que o autor se contraponha às ideias expostas por esse outro que o antecede na cadeia dialógica.

Os outros aos quais me contraponho

Observemos os exemplos:

Segundo os modelos não-decomposicionais, como os de Butterworth (1983), e de Seidenberg e McClelland (1989), as palavras são representadas no léxico de forma inteira e não passam pelo processo de decomposição morfológica, nessa perspectiva, para o fenômeno da superregularização, a criança não segmenta a palavra em seus morfemas. Por outro lado, pesquisas recentes, como as de Name (2003), Ferrari-Neto (2003, 2008) e Bagetti (2009) sugerem que a criança apresenta uma sensibilidade aos morfemas flexionais desde muito cedo, o que aponta para uma segmentação das palavras em seus morfemas constituintes. Esse processo de análise, segmentação e mapeamento pode ser tomado como um pré-requisito para a aquisição da morfologia, constituindo a base do processo de desenvolvimento morfológico. Desta forma, assume-se aqui que uma teoria da aquisição da morfologia deve iniciar pela caracterização das habilidades de processamento lexical no nível do morfema. Assim, para dirimir tal questão, investiga-se, neste trabalho, a sensibilidade infantil aos morfemas flexionais verbais do português brasileiro, em dados de percepção/compreensão, no decorrer do desenvolvimento morfológico. (Exemplo 12. A2 – Trechos da introdução. Destaque nosso).

Estudos da aquisição da linguagem no âmbito da Psicolinguística partem, muitas vezes, da perspectiva do processamento da informação e assumem que o que é gramaticalmente relevante para a aquisição mostra-se regular e frequente no *input* da língua a ser adquirida. Tais estudos apontam ainda para habilidades precoces de percepção de padrões fônicos e distribucionais dos chamados itens funcionais, tais como determinantes, flexão, tempo etc., que seriam essenciais como alavancagem para a aquisição (ver CORRÊA, NAME e FERRARI-NETO, 2004). A aquisição verbal, em particular, ocorreria, a partir dessa perspectiva, por meio da identificação de afixos verbais regulares na língua e de pistas distribucionais frequentes no *input*. (...) **No entanto, a identificação da informação de número associada à flexão dos verbos parece apresentar dificuldades para a criança, pelo menos no que diz respeito a tarefas experimentais de compreensão. Estudos desenvolvidos em diversas línguas, com sistemas diversos de marcação flexional em verbos, apontam para dificuldades na interpretação da informação de número, sugerindo que seria custosa a consolidação do mapeamento entre os morfemas de número e a informação conceitual relativa à numerosidade associada a esses elementos (singular, plural ou dual, dependendo da língua em questão), mesmo em línguas em que os paradigmas flexionais de número apresentam-se consistentes. Tais estudos, desenvolvidos em inglês, espanhol, francês e esloveno, sugerem que as crianças apresentam dificuldades em tarefas de compreensão dos morfemas de número em verbos, embora não apresentem dificuldades na produção linguística desses mesmos morfemas (JOHNSON; DE VILLIERS; SEYMOR, 2005; PÉREZ-LEROUX, 2005; LEGENDRE et al., 2010; BLÁHOVÁ; SMOLIK, 2014). (Exemplo 13. A1- Trechos da introdução. Destaque nosso).**

No exemplo 12, o autor contrapõe-se aos modelos não-decomposicionais de aquisição morfológica, para propor seu

experimento, que visa estudar o fenômeno da superregularização. Assim, o autor resume o cerne da teoria não-decomposicional, “convocando” os principais autores que apresentam e assumem esse modelo (Butterworth (1983), Seidenberg, McClelland (1989)). Para contrapor-se ao modelo não-decomposicional, chama-nos, primeiramente, a atenção à qualificação conferida, pelo autor, às pesquisas que rejeitam esse modelo. O autor resume o resultado dessas pesquisas qualificadas como “recentes” (“Por outro lado, pesquisas recentes, como as de Name (2003), Ferrari-Neto (2003, 2008) e Bagetti (2009) sugerem”). Esse adjetivo expressa o valor da “novidade”, da “inovação” subjacente à esfera científica.

Em segundo lugar, destacamos a forma modalizada através da qual o autor procura resumir o resultado das pesquisas que se contrapõem aos modelos não-decomposicionais. Os verbos escolhidos para reportar essas pesquisas nunca são categóricos, mas apresentam um valor modal (“sugerir”, “apontar”, “pode ser tomado”). Cremos que a modalização reporta à própria história do gênero “artigo experimental”, que toma a forma atual a partir de um objeto em disputa, segundo nos conta Bazerman (1988). Com efeito, a “disputa” em torno de uma questão é textualmente expressa no exemplo analisado, no momento em que o autor afirma que “para dirimir tal questão” investiga, no trabalho proposto, “a sensibilidade infantil aos morfemas flexionais verbais do português brasileiro”, e, assim, apresenta ao leitor a pesquisa realizada. O artigo emerge como reação-resposta a determinado modelo, que é negado, e essa reação-resposta tece um novo fio no emaranhado da vida do discurso, ao se constituir como a justificativa “solicitada” pelo leitor sobre o porquê da realização da pesquisa.

Vejamos, no próximo subtópico, outra forma de convocação do outro na introdução dos artigos – forma essa que funciona como justificativa para a realização da pesquisa.

Os outros “que me faltam”

Encontramos, em nosso *corpus*, recorrentes justificativas, para a proposição da pesquisa experimental, centradas na existência de “poucos estudos” sobre o tema. Vejamos:

A maior parte dos estudos sobre aquisição da linguagem investiga a aquisição de propriedades invariantes da língua. **São poucos os estudos que tomam como objeto de pesquisa a aquisição de propriedades linguísticas variáveis, apesar da relevante relação entre aquisição da linguagem, variação e mudança linguística** (LIGHTFOOT, 2010). (Exemplo 14. A1 – Trecho inicial da introdução. Destaque nosso).

Como **atualmente poucas pesquisas** estão sendo desenvolvidas visando estudar o efeito dos fluidos dielétricos no processo EDM, houve a idéia de pesquisar tal assunto, **já que os trabalhos citados anteriormente pelos autores apresentam resultados importantes sobre a textura superficial no processo EDM**. O objetivo principal desta pesquisa é estudar o efeito de diferentes fluidos dielétricos, sobre a topografia de superfície na camada superficial e taxa de remoção de material (TRM) durante a usinagem por eletroerosão do aço-rápido ABNT M2 em regime de desbaste. (Exemplo 15. A3 – Trecho final da introdução. Destaque nosso).

A *priori*, a indicação de que há poucos estudos sobre o tema ou o objeto específico revela o *valor da novidade e do ineditismo* que constitui a esfera. Em um universo saturado por pesquisas das mais diversas, as quais, frequentemente, concorrem por financiamentos escassos, apresentar um “diferencial” é positivamente valorado.

Analisando cada exemplo destacado, percebe-se que os autores afirmam existirem “poucos estudos sobre x” – o que já é a expressão de um tom valorativo – e conjugam essa afirmação com expressões das mais diversas. No exemplo 14, o autor destaca haver poucos estudos que investigam a aquisição de propriedades linguísticas invariáveis e, em seguida, por meio de uma oração concessiva, ressalta e qualifica como “relevante” a relação entre aquisição, variação e mudança linguística. Nesse exemplo, o autor convoca o “outro que o antecede” (no caso, LIGHTFOOT, 2010), em parênteses, ao fim da sentença, para balizar sua ênfase valorativa, o que comprova nossa tese, apresentada em subtópico anterior, segundo a qual quando o autor é muito expressivo, sente a necessidade de convocar o outro, que lhe serve como “ponto de apoio”.

No exemplo 15, o autor mostra como “surgiu a ideia” (“houve a idéia de pesquisar tal assunto”) da pesquisa. A apresentação do objetivo da pesquisa experimental logo após a comprovação de que “há poucos estudos sobre tal assunto” funciona como estratégia argumentativa para convencer o leitor a continuar a leitura do artigo, isto é, a “sentar-se” e “ouvir” como foi feito o experimento.

Feitas essas análises, podemos afirmar que a introdução do gênero “artigo experimental” é o momento no qual o autor instancia o evento cognitivo, por meio de definições técnicas, e, também, procura convencer o leitor sobre a importância da pesquisa proposta. Há certa tensão entre o autor e o leitor, considerando que esse precisa ser “capturado”, e considerando, ademais, que o leitor questiona o autor sobre o porquê da realização daquele estudo em um universo muitas vezes saturado por pesquisas diversas.

Considerações finais

Sintetizamos nossas análises no quadro:

Quadro 3 - Análises

A FORMA COMPOSICIONAL DA SEÇÃO “INTRODUÇÃO” DE ARTIGOS EXPERIMENTAIS	
O “tom”	“Professoral” (definições técnicas, exemplificações, paráfrases), com nuances persuasivos (utilização de adjetivos e advérbios que destacam a importância do objeto, do tema etc).
Relação autor-leitor	O leitor é “seduzido”, convidado a continuar a leitura. A persuasão (em torno da importância da temática, da “falta de estudos” ou pesquisas sobre o tema etc) faz-se necessária para que o leitor não abandone o texto.
Relação autor-outros que o antecedem na cadeia do diálogo (outros pesquisadores)	Os outros são convocados para a apresentação de definições técnicas, de exemplos. São também resenhados em um apanhado teórico do estado da arte. Frequentemente, quando o autor apresenta de forma mais incisiva sua valoração, convoca o outro para “balizar” essa valoração, para justificar-se perante o leitor: “não estou sozinho sustentando essa opinião”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com as análises apresentadas nas páginas precedentes, ratificamos que uma análise dialógica concebe o texto sempre como *resposta*. A análise, portanto, busca encontrar as perguntas que foram dialogando a consciência do autor. Nossas análises foram alicerçadas na ideia, postulada por Volóchinov (2013), de que a forma do enunciado vai sendo tecida pelas alianças entre o autor e seu leitor. Assim, não estabelecemos “categorias formais” (modos de citação, de valoração, categorias estilísticas etc) *a priori*, como categorias de

análise mais amplas. Antes, aquelas decorreram da observação de como autor e leitor aliam-se.

Referências

- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-32.
- CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. Tradução Tomás Rosa Bueno. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 2012.
- KEMIAK, L. A. **Uma proposta de análise do gênero “artigo experimental” a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e do Círculo** 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- SWALES, J. Aspects of article introduction. **Aston ESP Research Reports**, 1, England, The Univ. of Aston in Birmingham, 1981.
- SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 33-46.
- VOLÓCHINOV, V. N. Palavra na vida e na palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017.

Artigos analisados

ARAÚJO-FILHO, J. L. S.; MELO-JÚNIOR, M. R. de; LINS, C. A. B. et al. Galectina-3 em tumores de próstata: imuno-histoquímica e análise digital de imagens. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, v. 42, n. 6, p. 469-475, dezembro 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpml/v42n6/a11v42n6.pdf> Acesso em: 24 agosto. 2019.

FERRARI-NETO, J.; LIMA, M. A. F. de Aquisição da morfologia flexional verbal em português brasileiro – um estudo com dados de compreensão. **Prolíngua**, V. 10, n. 1, p. 106-120, jan./fev. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/27591> Acesso em: 23 agosto. 2019.

FIORITI, C. F.; INO, A.; AKASAKI, J. L. Análise experimental de blocos intertravados de concreto com adição de resíduos do processo de recauchutagem de pneus. **Acta Scientiarum. Technology**, Maringá, v. 32, n. 3, p. 237-244, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciTechnol/article/view/6013/6013> Acesso em: 23 agosto. 2019.

GONÇALVES, M.; BARBOSA, F. S. S. Análise de parâmetros de força e resistência dos músculos eretores da espinha lombar durante a realização de exercício isométrico em diferentes níveis de esforço. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 11, n. 2, p. 109-114, mar./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbme/v11n2/a03v11n2.pdf> Acesso em: 23 agosto. 2019.

LEITÃO, M. M.; PEIXOTO, P. C. de C.; SANTOS, S. T. P. Processamento da co-referência intra-sentencial em português brasileiro. **Veredas online**, v. 2, p. 50-61, 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo04.pdf>. Acesso em: 23 agosto. 2019.

MOLINA, D.; MARCILESE, M.; NAME, C., C. N. Ora está, ora não está: *input* variável e aquisição da flexão verbal de 3ª pessoa do plural no PB Rio de Janeiro. **Matraga**, v. 24, n. 41, p. 288-309, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/28498> Acesso em: 23 agosto. 2019.

OLIVEIRA, R. C. de; BARROS, S. T. D. de; GIMENES M. L. et al. Comparação entre centrifugação e microfiltração na clarificação do suco tropical de maracujá. **Acta Scientiarum. Technology**, Maringá, v.

32, n. 3, p. 271-278, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303226528011> Acesso em: 23 agosto. 2019.

RODRIGUES, J. R. P.; CRUZ, C.; FRANCO, S. D. Análise da topografia da superfície usinada por descargas elétricas do aço-rápido ABNT M2. **Acta Scientiarum. Technology**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 27-30, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciTechnol/article/view/6763> Acesso em: 23 agosto. 2019.

RODRIGUES, J. A. G.; TORRES, V. M.; ALENCAR, D. B. de. et al. Heparinóides naturais isolados de rodófitas (*Halymenia* sp.) arribadas na costa cearense. **Acta Scientiarum. Biological Sciences**, Maringá, v. 32, n. 3, p. 235-242, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciBiolSci/article/view/6282> Acesso em: 23 agosto. 2019.

SANTOS, J. G. W.; PARACAMPO, C. C. P.; ALBUQUERQUE, L. C. de. Análise dos Efeitos de Histórias de Variação Comportamental sobre o Seguimento de Regras **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n.3, p.413-425, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a13v17n3.pdf> Acesso em: 23 agosto. 2019.

Popularização da ciência: os infográficos na recontextualização de conteúdos especializados sobre câncer masculino

Amanda Rampelotto Löbler
Najara Ferrari Pinheiro
Graziela Frainer Knoll

Introdução

O uso de infográficos propaga-se em diferentes campos do conhecimento, destacando-se especialmente no campo jornalístico. No jornalismo, seja ele impresso ou digital como no caso de revistas, jornais e *blogs*, ou na mídia eletrônica como a televisão (TV), por meio de telejornais, programas de entretenimento, programas direcionados à ciência e tecnologia, programas esportivos ou revistas eletrônicas entre outros. Ainda, é possível salientar que os infográficos estão vinculados a matérias, notícias e reportagens com o intuito de explicitar ou de facilitar e de contribuir para a compreensão das informações sobre diferentes temas por meio da conjunção de várias linguagens. Dentre essas linguagens, podemos destacar a verbal (escrita) e a não verbal (imagens, sons, sinais, códigos e cores).

As peculiaridades do infográfico como um texto multimodal, isto é, um texto formado por dois ou mais códigos semióticos (KRESS; van LEEUWEN, 2006), impulsionam este estudo, a fim de esclarecer o modo como o texto televisivo o utiliza em programas de popularização da ciência. Sendo assim, o objetivo deste trabalho de pesquisa¹ é investigar os recursos semióticos presentes em infográficos na recontextualização de conhecimentos científicos sobre câncer no programa Bem Estar da Rede Globo de televisão.

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado (Os infográficos na recontextualização de conteúdos especializados sobre câncer no processo de popularização da ciência no programa Bem Estar), desenvolvida no Mestrado de Ensino de Humanidades e Linguagens na Universidade Franciscana sob a orientação de Najara Ferrari Pinheiro e co-orientação de Graziela Frainer Knoll.

Os argumentos sobre o interesse no estudo de infográficos não se limitam apenas ao uso das linguagens verbais, mas também, e principalmente, ao uso das linguagens não verbais e à maneira como as informações são organizadas, uma vez que os infográficos são compostos por recursos como imagens, movimentos, sons, resultando na síntese de informações que congregam o texto verbal e o texto não verbal. Em vista disso, a hipótese é que os infográficos, na televisão, sejam utilizados como elementos que contribuem para a síntese de conteúdos complexos, a sistematização, a organização, a veiculação, a didatização e, conseqüentemente, para o processo de popularização do saber complexo e, também, do saber especializado no processo de popularização da ciência (doravante, PC), em programas cuja temática principal é a saúde.

O processo de popularização da ciência, segundo Motta-Roth (2010) se caracteriza como um processo de desespecialização da linguagem, com uso de uma linguagem que seja acessível ao público não especialista. Diante dessa recorrência e da percepção de que a saúde sofre com o descaso por parte de políticas de Estado e torna-se um nicho importante em programas de televisão, surgiu o interesse de dirigirmos o olhar a essa temática.

Entendemos aqui que a recontextualização tem origem na proposição de Bernstein (1996) sobre o discurso pedagógico. Segundo o autor, o discurso pedagógico não é um discurso em si, mas é um princípio de recontextualização que se apropria de outros discursos e os realoca de acordo com sua própria lógica de ordenamento. Ordenamento esse que se dá por meio do uso da metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), a qual orienta os critérios de análise neste artigo.

O termo midiatização é utilizado com base em Hjarvard (2012, p. 61) que cita Baudrillard (1994) para explicar que "midiatizado não é o que sai na imprensa diária, na televisão ou no rádio: é o que é reinterpretado", no caso desta pesquisa, a reinterpretação ocorre por meio dos apresentadores do programa Bem Estar e dos profissionais especializados em saúde que dialogam com o público leigo utilizando uma linguagem acessível, diferente da linguagem de jargão especializado. Assim, a midiatização implica a reinterpretação dos fatos e acontecimentos veiculados pela mídia. Essa reinterpretação pode ser aproximada da ideia de recontextualização de Bernstein

(1996). A reinterpretação e a recontextualização podem ser percebidas como processos semelhantes, haja vista que uma implica a outra. São processos que se tornam interdependentes, uma vez que a recontextualização acontece como o objetivo de reinterpretar os conteúdos para torná-los acessíveis ao público de não especialistas.²

Para a realização da pesquisa, selecionamos os infográficos relacionados à saúde no programa Bem Estar, mais especificamente, aqueles que apresentam como temática o câncer. A escolha do programa não foi aleatória, pois foi selecionado por ser, no momento do início da pesquisa, um programa: (1) veiculado por uma rede de canal aberto de grande abrangência no país (Rede Globo); (2) diário, de segunda-feira a sexta-feira, às 10h da manhã, possibilitando assim uma constante observação do corpus que irá compor a análise final; (3) com 40 minutos de duração, permitindo abordar os tópicos com certa profundidade; (4) que mediatiza apenas assuntos relacionados à saúde e, ainda, (5) cujos mediadores na veiculação do saber científico consistem em um grupo formado por apresentadores, jornalistas, cientistas, especialistas além de pessoas com saber empírico ligados à área de saúde. Os fundamentos teóricos e metodológicos do estudo são abordados na sequência, com a apresentação de resultados e discussão a partir de um dos infográficos selecionados.

Fundamentos para a análise multimodal de infográficos: a união de campos para formação do jornalismo especializado em saúde

Para discutir a união do campo jornalístico e do campo científico, é necessário entender o que é campo e, para tanto, recorremos a Bourdieu (1997), para quem a noção de campo está condicionada às características de um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias e também a Bakhtin (1992), sendo que este faz uso do termo esfera ou campo. Grillo (2006) caracteriza campo ou esfera segundo Bakhtin (1992) como sendo o espaço que envolve a atividade humana e por consequência a linguagem humana, também destaca que esses espaços, constituintes dos campos, admitem as especificidades coercivas de cada campo e tem influência

² Neste trabalho, denominamos não especialistas aqueles telespectadores que não são detentores de conhecimentos científicos da área da saúde, mas que podem possuir saber científico que os torna especialistas em outros assuntos, por vivências ou experiências.

ideológica em todas as esferas. Segunda a autora, campo para Bourdieu tem sua definição desenvolvida para explicar a complexidade das produções ideológicas, e assim o campo torna-se um espaço social de transformações das demandas externas. Dessa maneira, Grillo (2006) dialoga e aproxima os conceitos de esfera e campo definidos por Bakhtin e Bourdieu. Ao fazermos referência a campo e esfera, neste trabalho, está-se integrando a teoria dos campos na perspectiva de Bourdieu relacionada também à noção de esfera discursiva de Bakhtin com o suporte na discussão de Grillo (2006).

Sendo assim, aqui estamos nos referindo ao campo jornalístico, que é definido por Bourdieu (1997 e 2005) como um microcosmo que é detentor de leis próprias e está marcado por sua posição social no mundo, porém sofre influências de outros microcosmos que o envolvem; e o campo científico que é também definido por Bourdieu (1997, p. 21) como “um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc, que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve”.

Bakhtin (1998, p. 82) destaca a estratificação e o plurilinguismo da vida da língua, lembrando que esses “ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se”, para isso existem forças que agem sobre a língua, forças centrípetas e centrífugas, que lado a lado, sem exercer uma relação de poder, realizam um trabalho contínuo. Assim, as forças centrípetas estão relacionadas à centralização e união da língua, ao passo que as forças centrífugas estão relacionadas à descentralização e à desunificação.

Tendo em vista os pressupostos de Bourdieu (1997) acerca dos campos e também as considerações de Bakhtin (1998) sobre forças, é possível verificar que, os microcosmos que exercem influência sobre os campos, também são influenciados pelas forças centrípetas e centrífugas da língua, ou seja, cada campo é único e permite ser moldado pelo uso de especificidades da língua nos campos, porém como um campo único também faz suas imposições e apresenta características peculiares.

A perspectiva de Bourdieu (1997) pode ser alinhada à de Bakhtin (1992) quando este apresenta o conceito de esfera discursiva. O conceito de esfera está relacionado à capacidade da esfera reconhecer os gêneros nos quais está imersa e assim apropriar-se deles e de suas especificidades para formar enunciados passíveis de entendimento

pelos integrantes das diferentes esferas de atividades humanas. Assim, Bakhtin (1992, p. 279) afirma que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, ou seja, não se pode discutir o conceito de esfera (Bakhtin) ou campo (Bourdieu) sem que se entenda o contexto e a linguagem dos quais se fala.

No entanto, neste artigo, quando nos referimos ao campo jornalístico, que possui “subcampos” ou microcosmos como propõe Bourdieu (1997), estamos vislumbrando o jornalismo especializado em saúde. Bourdieu (1989) afirma que o jornalismo científico é uma das estruturas do sistema por meio da qual é exercido o poder simbólico, o poder de fazer ver e de fazer crer.

Assim, os enunciados produzidos no campo do jornalismo científico, exemplificam a conexão entre o campo da ciência, o campo do jornalismo e o campo social. Na Figura 1 (adaptação de LÖBLER; PINHEIRO, 2015), podemos observar a conexão entre os três campos que ao interagirem e fundirem os conhecimentos por meio da recontextualização, demarcam o espaço do processo de popularização da ciência. Nesse espaço de interseção entre os campos, encontra-se o jornalismo especializado em saúde, o qual é uma das maneiras de popularizar o conhecimento científico.

Figura 1 - A conexão entre os campos



Fonte: Adaptado pelas autoras, a partir de Löbler e Pinheiro (2015, p. 6).

Nessa perspectiva, cada um dos campos citados, na Figura 1, corresponde a um agente formador no processo de popularização da ciência. Sendo assim, no campo social, está inserido o público não especializado. Já no campo científico encontram-se os especialistas, responsáveis por produzir conhecimentos científicos ou especializados, os quais são recontextualizados por meio de estratégias discursivas, pelo campo do jornalismo, para efetivar a PC e assim, também, o jornalismo especializado em saúde.

As linhas pontilhadas apresentam a possibilidade de inter-relação entre os campos que acontece no exercício constante da ação das forças centrípetas e centrífugas. As relações que podem ser visualizadas, na Figura 1, são em alguns casos autônomas ou então podem se relacionar com apenas mais um dos campos ou ainda podem os três campos formar conexões entre si. Nesse caso, o campo social pode se relacionar somente com o campo do jornalismo ou com o da ciência, e o campo da ciência pode se relacionar exclusivamente com o campo do jornalismo sem a interferência do campo social. Há uma parte autônoma em cada campo, mas é no espaço onde os três campos se encontram que ocorre efetivamente a disseminação dos conhecimentos científicos para o público não especializado, aquele que está no campo social.

Assim, podemos afirmar que o objetivo do jornalismo científico é informar a sociedade (população leiga, não especialistas) sobre os conteúdos do meio científico e tecnológico agindo, assim, como um mediador entre o conhecimento especializado (ciência) e as informações (jornalismo). Contudo, é possível visualizar na imagem proposta por Löbler e Pinheiro (2015) que o jornalismo científico está inserido no campo no jornalismo, sendo possível manter relações com os demais campos e por vezes ser autônomo, bem como propõe Bourdieu (1997) e Bakhtin (1992) ao conceituarem campo e esfera, em que os campos são únicos e detentores de suas leis próprias, mas em determinados momentos também sofrem influências de outros meios, de outros campos com os quais, de alguma maneira, mantém diálogo.

Com o aumento da demanda há o aumento de vendas, o aumento de emissoras e, conseqüentemente, o aumento de telespectadores, a TV precisou se reinventar e foi assim que em 1965 além de proporcionar “lazer noturno familiar” ela foi gradativamente estendendo sua programação para horários matutinos e vespertinos,

firmando-se também como instrumento de informação (BERGAMO, 2010, p. 64). Nesse sentido, Ribeiro e Sacramento (2010, p. 114) ressaltam que desde 1960 o jornalismo precisou se afastar de seus padrões, uma vez que até então o era veiculado por meio de rádios e agora passava para uma nova fase em que, além da preocupação com a notícia e a voz, também se fez necessário o cuidado com a imagem.

Cabe salientar que ainda hoje o jornalismo se reinventa para acompanhar os avanços tecnológicos e da sociedade. Nesse sentido, no início da década de 2000, nota-se que está sendo discutido, apresentado e consumido um jornalismo que, cada vez mais, preocupa-se em tornar públicas questões relacionadas à saúde. Nesse sentido, percebemos que para discutir a relação entre jornalismo e saúde é necessário entender o conceito de popularização da ciência. Pinheiro (2011, p. 4) cita Myers (2003) afirmando que “a popularização ocorre quando os textos de ciência são dirigidos a outro público, um público de não cientistas, pressupondo que os textos para não especialistas são de outra natureza, muito melhores”.

Pinheiro (2011) ressalta, ainda, a importância do jornalismo na divulgação da ciência. Afirma que em um país como o Brasil, onde as políticas públicas, em geral, e as que englobam as políticas de saúde também, são negligenciadas e falhas, a mídia apropria-se desse espaço e assume papel significativo na abordagem de assuntos sobre saúde para a população brasileira. Desse modo, a mídia torna-se um elemento mediador de conteúdos entre especialistas e público não especializado, a fim de facilitar o acesso a conteúdos científicos.

Nesse sentido, para entendermos as conexões realizadas entre o jornalismo e a saúde, partimos dos pressupostos de Araújo e Cardoso (2007, p. s/n, Kindle), que afirmam que o campo da comunicação e da saúde “[...] é constituído pelos elementos de cada campo separadamente - da comunicação e da saúde -, porém, na sua interface”, ou seja, ocorre a comunicação entre o campo do jornalismo e o campo da saúde para formar a comunicação em saúde. Existem os dois campos separadamente e na sua interface, na comunicação entre eles, é que a comunicação em saúde se concretiza. Assim, podemos relacionar este conceito de comunicação em saúde com a teoria de campos de Bourdieu (1997) e a definição de forças de Bakhtin (1998).

O objeto de estudo deste artigo, o programa Bem Estar, está inserido no campo de comunicação em saúde, uma vez que em seu

formato de apresentação especialistas em saúde (inseridos no campo científico) dialogam com os apresentadores (inseridos no campo do jornalismo) recontextualizando assim, na comunicação em saúde, os conteúdos para que se tornem acessíveis ao público não especialista.

Da semiótica social à gramática do design visual: multimodalidade

Para introduzir essa discussão, fazemos uso dos pressupostos de Halliday e Hasan (1989), de Hodge e Kress (1988), de van Leeuwen (2005) e Kress e van Leeuwen (2006) e de discussões do Grupo de Nova Londres (*The New London Group - NLG*). Cabe aqui destacar que, o Grupo de Nova Londres é formado por pesquisadores de diferentes países que nos anos noventa deram início a discussões voltadas ao futuro da pedagogia e da alfabetização. O grupo se deteve em questões sobre os estudos semióticos dos textos, envolvendo as diferentes maneiras de produzir, veicular e consumir tais textos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

Na concepção de Halliday e Hasan (1989), a semiótica social está relacionada de maneira direta com o contexto social e cultural do uso da língua. Assim, com base em Halliday e Hasan, consideramos que texto e contexto são parte do mesmo processo. Os autores destacam ainda que o texto está para o contexto e não há possibilidade de dissociá-los.

Os pressupostos de Halliday e Hasan (1989) a respeito da língua partem da teoria da Linguística Sistemico-Funcional, a qual tem como princípio a língua como um sistema que se fundamenta nas suas funções comunicativas. A nomenclatura semiótica social está em relação com a semiótica e faz referência às questões da língua como um grande e diversificado conjunto de signos. Leva em consideração todos os signos e suas diferentes formas de manifestações (verbais ou não verbais) e ao social por se deter em explicar como a língua é usada levando em consideração o seu contexto, o que enfatiza a importância do contexto no desenvolvimento da língua.

Sobre a semiótica, Hodge e Kress (1988) a definem como:

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas

origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana (HODGE; KRESS 1988, p. 261).

Além disso, existe o significado potencial, que é a extrapolação da realidade dita nos dicionários para que determinado significado se molde ao contexto no qual está inserido (van LEEUWEN 2005, p. 4). Sendo assim, tanto a Semiótica Social quanto a abordagem da multimodalidade apoiam-se no contexto e em fundamentos da Linguística Sistêmico- Funcional para aprimorar e aprofundar as análises dos textos.

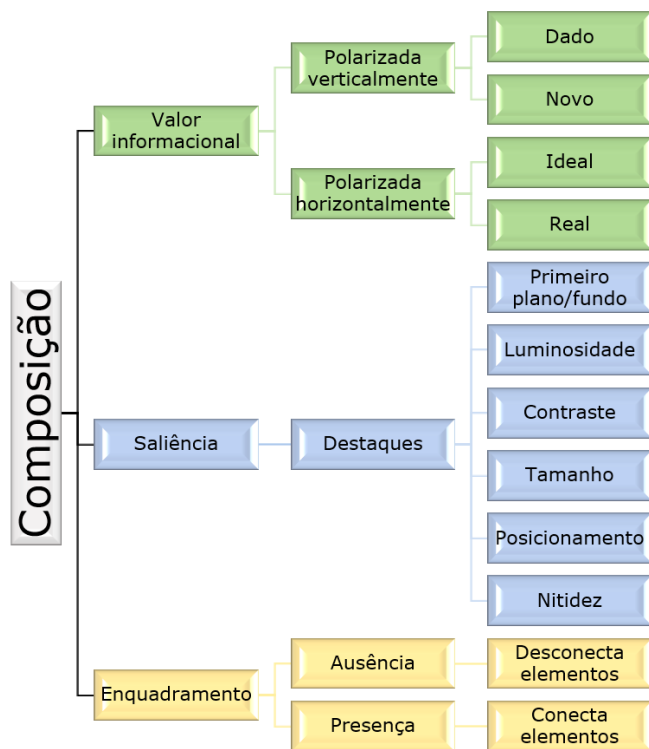
A multimodalidade, conforme definem Kress e van Leeuwen (2006), refere-se ao uso de diferentes recursos semióticos (imagem, cor, entonações de voz, texto verbal escrito etc) utilizados para expressar significado. Também sobre a combinação de diferentes recursos, Dionísio (2014, p. 47-48), discute as atividades que envolvem a semiótica elencando assim três tarefas:

- (i) coletar, colecionar e catalogar sistematicamente [...] os recursos semióticos;
- (ii) investigar como os recursos semióticos são usados em contextos institucionais, históricos, culturais específicos e como as pessoas falam sobre os recursos nestes contextos [...] e (iii) contribuir para descobrir e desenvolver novos recursos semióticos e novos usos dos recursos existentes.

As metafunções da linguagem multimodal derivam das metafunções da linguagem na semiótica social de Halliday (1994), a saber: metafunção textual que está relacionada à criação de sentido, de relevância para o contexto; metafunção ideacional que tem por objetivo representar o mundo da experiência; e, metafunção interpessoal que significa desempenhar as relações pessoais. Na GDV essas metafunções foram nomeadas de metafunção composicional, a qual abarca o valor informacional, o enquadramento e a saliência.

Por derivar da semiótica social, a multimodalidade é descrita a partir de uma adaptação das metafunções da linguagem, nomeadas como valor informacional, saliência e enquadramento. Na Figura 2, podemos observar a metafunção composicional e as categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006) para a análise da imagem.

Figura 2 - Metafunção composicional (KRESS e van LEEUWEN (2006))

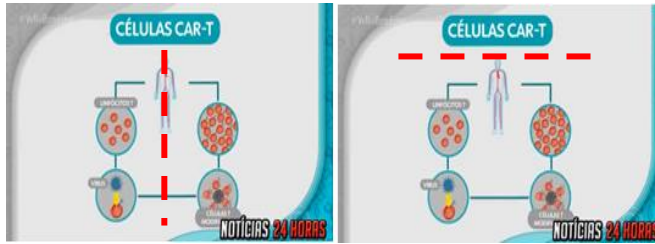


Fonte: Adaptado pelas autoras a partir de Kress e van Leeuwen (2006, p. 210).

Essas categorias são assim definidas:

a) Valor informacional - conforme Kress e van Leeuwen (2006, p. 177) o valor informacional das imagens está relacionado ao posicionamento de participantes e sintagmas que se relacionam, sendo esse posicionamento o produtor de valores informacionais específicos associados a diversas áreas da imagem. Nesse sentido, os autores apresentam as imagens polarizadas verticalmente que são divididas em dado (valor de elementos apresentados do lado esquerdo da imagem) e novo (valor de elementos apresentados do lado direito da imagem); e as imagens polarizadas horizontalmente que estão divididas em ideais (elementos apresentados no canto superior da imagem) e reais (elementos apresentados no canto inferior da imagem). Na Figura 3 podemos visualizar um exemplo de divisão para análise do valor informacional.

Figura 3 - Exemplo de análise do valor informacional



Fonte: G1, programa sobre sintomas e diagnósticos no dia 28 de novembro 2019.

b) Saliência - para Kress e van Leeuwen (2006, p. 177) refere-se aos elementos que ganham destaque na imagem, aqueles elementos feitos para atrair a atenção do telespectador, assim o destaque pode se dar por meio do uso de primeiro plano ou fundo, de luminosidade, de contraste de cores, de tamanhos, de posicionamentos, de diferenças de nitidez, etc. Na Figura 4 podemos visualizar um exemplo para análise da saliência.

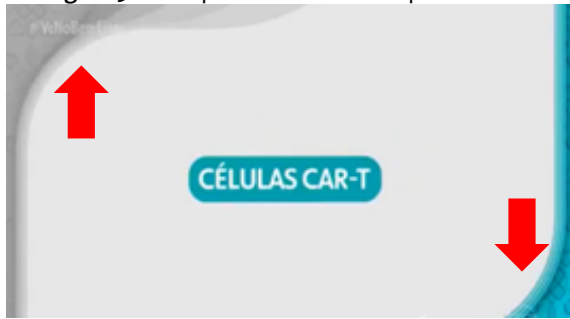
Figura 4 - Exemplo de análise de saliência



Fonte: G1, programa sobre sintomas e diagnósticos no dia 28 de novembro 2019.

c) Enquadramento - são os elementos capazes de criar linhas divisórias entre os componentes de uma imagem. Representam a presença ou ausência de dispositivos de enquadramento que conectam ou desconectam elementos de uma imagem, indicando que eles pertencem ou não pertencem à composição visual. Para análise dessa categoria, além do *frame* (quadro), utilizamos o termo *framing* que está relacionado ao espaço delimitado por linhas ou molduras que conectam ou desconectam as informações presentes no *frame* (Figura 5).

Figura 5 - Exemplo de análise de enquadramento



Fonte: G1, programa sobre sintomas e diagnósticos no dia 28 de novembro 2019.

Essas categorias serão discutidas na seção de resultados e discussão, em que é apresentada uma análise de infográfico.

Infográficos

No que tange à discussão sobre infográficos, é preciso ir muito além da união entre texto e imagens, é preciso definir características e possíveis tipos de infográficos, bem como a conectividade e interatividade existente entre os recursos semióticos e os elementos que organizam as informações nos infográficos. Nesse sentido, é necessário deixar de pensar que a imagem é um elemento secundário ou auxiliar e pensar que a imagem exerce um papel carregado de significados, tornando-se, muitas vezes, a protagonista da informação.

Nessa mesma perspectiva de imagem que exerce um papel significativo, nos estudos sobre a Gramática da imagem ou Gramática Visual, Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 241) destacam que essa gramática “parte do pressuposto de que imagens produzem significados e podem ser entendidas enquanto textos visuais, que se organizam segundo alguns princípios e regularidades, conforme os usos que fazem delas em diferentes situações”.

Nessa relação de linguagens e significados, é importante destacar, de acordo com Halliday e Hasan (1989) o papel auxiliar e constitutivo da linguagem, sendo que esses papéis são abordados pelos autores como pertencentes a um contexto social de uso, apresentando assim a linguagem como auxiliar e constitutiva concomitantemente dentro de um contexto. Assim, ao abordarmos os infográficos estamos trabalhando com a linguagem não verbal - a

imagem - em destaque, como capaz de produzir sentido e por sua vez carregada de significados dentro de um contexto de uso, ou seja estamos salientando o texto visual como protagonista quando o assunto é infográficos.

Segundo Rabaça e Barbosa (2001, p. 388), o infográfico é a “criação gráfica que utiliza recursos visuais, [...] conjugados a textos curtos, para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente”. Teixeira (2010) elenca uma série de elementos, de características que compõem os infográficos, dentre eles estão o texto, o ícone, o quadro, o fundo, a legenda, a tabela, o mapa, a ilustração, o número e a fotografia. Tendo em vista que por *info* entende-se informação e por *gráfico*, imagem ou ilustração, pode-se dizer que, resumidamente, os infográficos são imagens explicativas de um determinado tema, no entanto podem ser entendidos como imagens significativas dentro de um contexto específico.

Nos infográficos, é possível identificar a existência de atos comunicativos que se constituem na conjunção dos elementos não verbais com os elementos verbais, estabelecendo, assim, a produção de significados, e mais, a importância da combinação das linguagens para a completude de sentidos. Há que se observar, também, o recurso do *off*, a linguagem oral que juntamente com outras linguagens constituem a totalidade do texto dos infográficos. Segundo Barbosa e Rabaça (2001, p. 520), *off* é a voz por trás da imagem, a voz de uma pessoa que não está visível na cena apresentada. É fundamental para explicar conceitos, imagens ou aspectos técnicos, pois possibilita a leitura do texto, a fim de evitar distorções.

Ao pensar em infográficos, podemos ter uma vaga ideia de que se tratam de informações sistematizadas e ilustradas. Entretanto, em um infográfico, as imagens não apenas ilustram, elas são previamente selecionadas, pensadas e organizadas para que, junto com o texto verbal, possam produzir sentido. Consequentemente, é preciso dar a devida importância às imagens que estão junto ao texto verbal, quando estudamos infográficos, pois elas coexistem ao verbal de forma que um completa o significado do outro. Assim, os infográficos são recursos utilizados pela mídia para simplificar informações complexas, motivo pelo qual se fazem necessários para popularizar os conhecimentos sobre saúde, por exemplo, a fim de organizar e didatizar as informações.

Popularização da ciência e recontextualização

No processo de popularização da ciência, a linguagem ocupa papel central, pois, segundo Motta-Roth e Lovato (2009, p. 234), “o acesso corriqueiro da sociedade às experiências científicas é feito por meio de textos de popularização da ciência - textos sobre ciência produzidos por cientistas, jornalistas e escritores, tendo em mente uma audiência formada por leigos e não por especialistas”. Ainda, conforme propõe Albagli (1996, p. 397) a PC “pode ser definida como ‘o uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral’”. Em termos gerais, é como uma tradução de conteúdos especializados para um público leigo.

Para Bernstein (1996), a recontextualização é o processo de deslocamento de conteúdos propostos em um contexto de origem para um contexto onde há a necessidade de se modificar, de se adaptar, de se recontextualizar para que se torne acessível ao público dominante do contexto para o qual o conteúdo foi realocado. Em consonância com a proposta de Bernstein (1996), Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 258) consideram que o processo de PC “se vale da recontextualização” definido como “o deslocamento do conhecimento produzido dentro de um contexto [...] para outro contexto”, e o processo de recontextualização que ocorre é feito pelo deslocamento de um contexto, o da científico, a outro, referente à mídia de massa. Para isso ocorrer, é necessária a reformulação do discurso especializado de um campo a outro, o midiático.

Ao abordar a recontextualização, neste trabalho salientamos que os programas de PC são recontextualizadores do conhecimento especializado, e que o programa Bem Estar é um programa que, por meio desse processo, populariza a saúde ao recontextualizar os conhecimentos científicos com o auxílio de profissionais especializados em saúde, por meio de explicações dos apresentadores, por imagens e também por infográficos.

Considerações sobre a metodologia do estudo

Segundo Pollak (2008) a análise de filmes e TV envolvem a questão social. Nesse sentido, os fundamentos na semiótica social (van LEEUWEN, 2005; KRESS e van LEEUWEN, 2006; HALLIDAY E HASAN, 1989) estão em consonância com os pressupostos da pesquisa. Vale

destacar que as questões sociais estão intimamente ligadas a análise de filmes uma vez que, “o uso da linguagem está revestido por significados potenciais³ associados a situações específicas e influenciados pela organização social e cultural” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 22).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi selecionado o programa Bem Estar, apresentado por Mariana Ferrão e Fernando Rocha. O programa está há 6 anos no ar, tendo sua estreia registrada no dia 21 de fevereiro de 2011. Até a defesa da dissertação, o programa era transmitido matinalmente de segunda a sexta, às 10h. Nesse sentido, a escolha do programa deu-se por ser um programa transmitido por uma rede de televisão aberta (Rede Globo) e que abrange um público-alvo de diferentes idades e também telespectadores de diferentes classes sociais. Esse programa aborda, fundamentalmente, de popularização da ciência com tema central saúde. Assim, para compor o *corpus* da pesquisa, foram assistidos os programas do mês de novembro dos anos de 2014 a 2018 referente ao novembro azul que destaca a prevenção de câncer masculino. O amplo intervalo tem relação com baixo número de programas veiculados no programa fazendo referência ao tema pesquisado. Para este artigo, foi selecionado um dos programas para exemplificação da análise.

As categorias de análise já apresentadas referem-se à metafunção composicional da linguagem multimodal (KRESS; van LEEUWEN, 2006): valor informacional, saliência e enquadramento. A descrição analítica do infográfico foi feita a partir da captura da imagem do frame do programa televisivo.

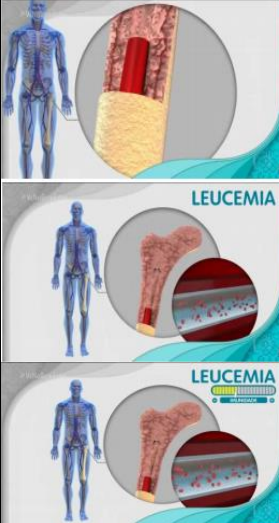
Resultados da análise e discussão

Com base nos conceitos da GDV, analisa-se aqui, a partir da metafunção composicional, um exemplar de infográfico apresentado no programa Bem Estar transmitido no dia primeiro de novembro de 2018 (Quadro 1). Esse programa discute a Leucemia Mielóide Crônica, apresentando dados, sintomas, tratamentos e também entrevistas

³ “O conceito de significado potencial de ser relacionado com um tipo de semântica social que pressupõe o estudo do significado em um enquadramento sociológico” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 23).

com pessoas que já estiveram ou que estão em tratamento. Os infográficos analisados podem ser visualizados no Quadro 1⁴.

Quadro 1 - Frame do infográfico n.1

Frame	Metafunção composicional			Descrição
 <p>Infográfico n.1</p> <p>Data de veiculação do programa 1º de novembro de 2018</p>	Valor informacional	Pol. Vert.	Dado	Imagem do corpo humano.
			Novo	Imagem aumentada para a corrente sanguínea e 'Leuce-mia'.
		Pol Hor.	Ideal	Não há referente.
			Real	Não há referente.
	Centro		Imagem.	
	Margem		Cantonei-ra.	
	Saliência	Destaque	Plano	Primeiro plano com fundo neutro.
			Luminosidade	Existente na imagem, no texto verbal e na posição de real.
Contraste			Existente entre imagem, texto verbal e fundo.	
Tamanho			Zoom para a corrente sanguínea.	

⁴ As linhas vermelhas e pontilhadas presentes nos quadros estão ilustrando as análises realizadas pelas autoras. Dessa maneira, optamos por linhas pontilhadas para que fique claro que os elementos presentes nos infográficos dialogam entre si. Esse diálogo está de acordo com os pressupostos da metafunção composicional em sua subdivisão de enquadramento. Salientamos que identificamos o enquadramento conectando as informações nos infográficos analisados. O mesmo foi feito com as setas vermelhas que sinalizam algumas das imagens.

			Posicionamento	Imagem alinhada à esquerda e texto verbal alinhado à direita.
			Nitidez	Imagem e texto verbal nítidos.
	Enquadramento	Ausência	Desconecta	
		Presença	Conecta	As cantoneiras e as molduras em forma de círculos compõem o framing conectando assim as informações presentes no frame.
Contextualização	Esse infográfico pertence a uma matéria realizada pela jornalista Valéria Almeida, que entrevista Marcel (analista de telecom), o qual foi diagnosticado com Leucemia Mielóide Crônica. Marcel conta que o diagnóstico lhe causou desconforto por não saber se havia cura, conta também os primeiros passos dados para o início do tratamento. O infográfico é apresentado nesse momento da reportagem para explicar a Leucemia e seus efeitos no organismo. A jornalista Valéria conta com a ajuda do Dr. Celso Massumoto (oncohematologista) para explicar a doença.			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para realizar a análise dos frames apresentados anteriormente, foi selecionada a metafunção composicional conforme apresentada na GDV (2006). Detivemo-nos na metafunção composicional, que agrega os seguintes valores de sentido: a) valor de informação (dado/novo; ideal/real), b) saliência (elementos que se sobressaem para definir o caminho da leitura) e c) framing ou moldura (modo como os elementos conectam-se na imagem para construir sentido).

No Quadro 1, é possível visualizar o *frame* referente ao Infográfico n. 1, o qual pertence ao programa que foi ao ar no dia primeiro de novembro de 2017 e abordou o tema Leucemia Mielóide Crônica. Os recursos semióticos utilizados para compor a imagem e, assim, contribuir com a explicação da repórter Valéria Almeida referem-se a:

- Valor informacional: há referentes para a polarização vertical e horizontal, separando a Figura 25 em duas partes (dado/novo), em que o dado está representado pela figura do corpo humano, e o novo trata-se do zoom para a imagem da corrente sanguínea (Figura 6);

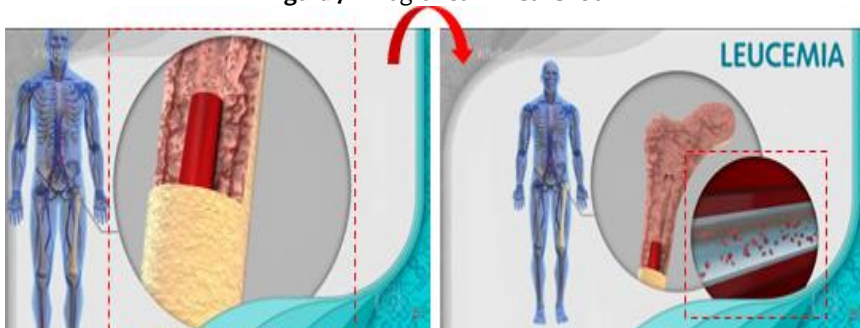
Figura 6 - Infográfico n. 1: valor informacional



Fonte: Elaborado pelas autoras.

- Saliência: refere-se aos destaques presentes na imagem, podemos analisar conforme a Figura 7, em que a corrente sanguínea ganha destaque por meio do zoom;

Figura 7- Infográfico n. 1: saliência

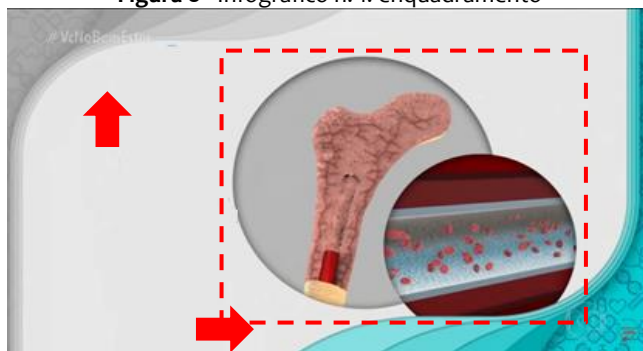


Fonte: Elaborado pelas autoras.

- Enquadramento: está presente para conectar as informações. Também é o recurso de enquadramento que salienta uma parte do fêmur específica e, ao mesmo tempo, introduz um processo visual analítico, em que o todo é analisado em suas partes. Portanto, a função do *frame*, nesse caso, é dupla: particularizar e destacar. Assim, na Figura 8, é possível

visualizarmos que as cantoneiras do *frame* e os as molduras circulares cinzas e vermelha sobrepostas conectam as informações.

Figura 8 - Infográfico n. 1: enquadramento



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando realizada a análise do *corpus*, foi possível constatar que o valor informacional está relacionado à posição das informações nos *frames*, ou seja, às questões de polarização vertical e horizontal, questões de dado e novo, real e ideal. Assim, no programa analisado, foi possível verificar que, de modo geral, os infográficos apresentam referentes para os quatro quadrantes em que os *frames* foram divididos (dado/novo e real/ideal). Os elementos que constituem o infográfico analisado e que ocupam os espaços de valor informacional interagem de forma direta, determinando o sentido global das informações, portanto, não se restringem a informações isoladas, mas a sua interação e totalidade, em que a união de todos os recursos semióticos objetivam a produção de sentido, isto é, de significado em determinado contexto.

Ainda em consonância com a GDV, para a análise do *corpus*, na sequência da metafunção composicional, apresentamos a análise das questões de saliência, sendo que esta refere-se aos elementos que ganham destaque primordial nas imagens. Nesse sentido, os elementos mais salientes se apresentam, em geral, no primeiro plano, havendo luminosidade para a posição do real e para textos verbais, existindo contraste entre texto verbal, imagem e plano de fundo, apresentando tamanhos ampliados para os textos verbais que carregam a informação mais importante bem como para as imagens das quais se é conversado no momento, o posicionamento é uma variável, por fim, mas não menos

importante o infográfico apresenta nitidez de imagens e textos verbais. Assim, todas as escolhas de plano, contraste, tamanho, posicionamento e nitidez são realizadas de acordo com aquilo que se pretende cativar a atenção de quem visualiza o infográfico, ou seja, as escolhas não são aleatórias, elas precisam ser pensadas de acordo com o contexto que se fala e com intencionalidades definidas.

Para encerrar a análise do *corpus*, observamos e analisamos segundo a metafunção composicional da GDV, que há presença de enquadramento no infográfico. Esse enquadramento é representado nas imagens pelas cantoneiras presentes em todos os *frames* e também por meio dos destaques exibidos em alguns textos verbais que apresentam-se na posição de real. Sendo assim, o fato do infográfico apresentar enquadramento que conecta as informações fica claro que todas as imagens e textos reproduzidos passam a constituir sentido quando é realizada uma leitura do todo, e não de partes isoladas. Os infográficos funcionam, nesse sentido, pela união entre texto verbal e imagem e no contexto específico do programa.

Dessa forma, o uso de infográficos pelo programa Bem Estar para introduzir temas especializados do campo da saúde faz com que o programa recontextualize conteúdos de forma sucinta, clara e natural, com a devida seriedade, a fim de evitar a degradação da informação e desvios no tratamento da informação especializada. Esse cuidado revela-se importante, uma vez que, muitas vezes, abordam questões delicadas da vida.

Para que as informações chegassem ao público leigo de maneira clara e com a leveza que o programa sugere, era necessário que fossem utilizadas algumas estratégias para recontextualizar os conteúdos veiculados. Com esse intuito, os diferentes campos (jornalístico e científico) se uniram para formar o jornalismo especializado em saúde (ARAÚJO; CARDOSO, 2007) e, como estratégia de recontextualização e organização das informações, os infográficos tornaram-se aliados do programa para levar ao espectador comum as informações sobre câncer, fazendo uma transição do campo científico para o campo do jornalismo, a fim de que as informações pertencentes aos especialistas possam ser compreendidas pelo público de não especialistas, isto é, o público leigo.

É importante destacar ainda que a recontextualização é fundamental em programas de TV aberta tendo em vista que o público dos programas em específico os sobre saúde em geral, não tem acesso

ao conhecimento especializado. Tais programas exercem um papel relevante para a população desassistida em relação a conhecimentos relativos à saúde. Mesmo quando se constata a quase inexistência de programas que procurem visibilizar os cuidados sobre saúde masculina, percebe-se que a TV, ao abrir espaço para tais discussões, cobre uma lacuna deixada pelo Estado no que se refere à atenção à saúde. Assim, projeta positivamente a imagem da emissora que se mostra preocupada em levar a informação a seus telespectadores e dessa forma suprir essa lacuna, prestando um serviço à sociedade.

O público do Bem Estar menos letrado em outras linguagens ou que não tem acesso a pesquisas e a informações do próprio campo jornalístico por meio de gêneros que utilizam textos verbais, com frequência, informa-se exclusivamente pela TV. O processo de recontextualização é necessário visto que esse é um processo que aproxima a linguagem do público. Distante desse processo de recontextualização, o jornalismo, vinculado à informação, dificilmente teria como abordar os temas referentes à saúde do homem em um programa de TV diário, em que as orientações para a população leiga eram o foco.

Considerações finais

Ao final da análise aqui apresentada podemos afirmar que o uso de infográficos possibilita a recontextualização de maneira natural, organizada, sintetizada e ilustrada dos temas propostos. Em relação a esse uso, os infográficos dão conta de explicitar, por meio da conexão entre texto verbal e não verbal, as informações. É preciso lembrar que, de acordo com Halliday e Hasan (1989), a linguagem é auxiliar e constitutiva ao mesmo tempo e pertencente a um contexto social em uso. Desse modo, quando nos referimos a infográficos no programa Bem Estar, estamos abordando a linguagem visual (imagem) como protagonista na construção de sentido de conteúdos especializados sobre saúde na TV.

Em relação à função dos infográficos na organização e na recontextualização das informações sobre câncer masculino, salientamos a movimentação da informações, que por meio da recontextualização consegue extrapolar as questões autônomas de cada campo e abrir espaço para a sobreposição dos campos (campo do social, campo do jornalismo e campo da saúde), ocorrendo então a PC, que transforma conteúdos científicos, do domínio de especialistas,

em informações acessíveis para o público leigo ou não especialista. Assim, a PC utiliza os infográficos como um dos recursos que possibilita a organização didática dos conteúdos para que sejam recontextualizados e, inclusive, compreendidos, já que estamos em um contexto tecnológico em que as imagens são cada vez mais atraentes do ponto de vista dos espectadores. A recontextualização é, portanto, um processo de didatização de saberes especializados.

É necessário ressaltar que o jornalismo especializado em saúde é uma esfera ou campo que permite a recontextualização dos conteúdos especializados de maneira a contribuir com o acesso dos não especialistas a conhecimentos, muitas vezes, negados pela falta de atenção à saúde pública ou aos conhecimentos básicos sobre saúde, principalmente quando se discute saúde masculina. Na ausência de quadros sobre saúde masculina no programa Bem Estar e também na TV, em geral, destaca-se a invisibilidade e a pouca preocupação com informações básicas sobre a saúde do homem no país. Apesar disso, os infográficos tornam-se aliados do programa Bem Estar e dão conta da organização e da estruturação, ou seja, da didatização dos conteúdos veiculados.

Diante disso, enfatizamos que, em um texto multimodal, os elementos não atuam separadamente, ou seja, funcionam em conjunto, principalmente em um programa televisivo. Assim, as categorias de valor informacional, saliência e enquadramento atuam de modo articulado, como as análises demonstram. A articulação é visível em todos os infográficos estudados por meio do enquadramento que conecta as informações, além da dinamicidade, por serem infográficos em movimento, que por meio do valor informacional e dos recursos de saliência sugerem o efeito de complementaridade de uma informação para a outra, os efeitos também criam uma ordem para as informações, essa ordem é representada por meio do valor informacional.

Referências

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Revista Ciência da Informação**, Brasília - DF, v. 25, n. 3, p. 396 - 404, set./dez. 1996.

ARAÚJO, I. S.; CARDOSO, J. M. **Comunicação e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: ____ **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1998.

BARBOSA, M. C. Imaginação televisual e os primórdios da TV no Brasil. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M. (orgs.). **A história da TV no Brasil: do início aos dias de hoje**. São Paulo: Contexto, 2010.

BERGAMO, A. A reconfiguração do público. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M. (orgs.). **A história da TV no Brasil: do início aos dias de hoje**. São Paulo: Contexto, 2010.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. [online]. **Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.

BARBOSA, G.; RABAÇA, C. **Dicionário de Comunicação**. 2 ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BAUDRILLARD, J. **Simulacra and Simulations**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.

BOURDIEU, P. **O campo econômico**. *Política e Sociedade*, n. 6, p. 15 - 57, 2005.

BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **O uso social da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New literacies, new learning**. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, 2009."

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Pipa comunicação: Recife, 2014.

GRILLO, S. V. C. Divulgação científica na esfera midiática. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, vol. XV, 2006.

HARRISON, C. Visual Social Semiotics: understanding how still images make meaning. **Technical Communication**, v. 50, n. 1, fev. 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. New York: Oxford Press, 1989.

HEMAIS, B. J. W. **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

HENDGES, G. R.; NASCIMENTO, R. G.; MARQUES, P. M. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. **Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística**. Florianópolis: Insular, 2013.

HJARVARD, S. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, Editorial Universidade de São Paulo, v. 5, n. 2, p. 53 – 91, jan./jun. 2012.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**. The modes and media of contemporary communication London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006 [1996].

LÖBLER, A. R.; PINHEIRO, N. F. Os infográficos facilitam a compreensão das informações na tv? **Tese (TCC em Letras)**, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2016.

MOTTA-ROTH, D. Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. **Gragoatá (UFF)**, v. 28, p.153 - 174, 2010.

MOTTA-ROTH, D., LOVATO, C. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. **Linguagem em (Dis)curso**, v.09, p.233 - 271, 2009.

MYERS, G. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. **Discourse Studies**, v. 5, n. 2, Londres: 2003, p. 265-279

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. A semiótica social e a multimodalidade. In: ___ LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. **Incursões semióticas: teoria e prática da gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso**. Rio de Janeiro : Livre Expressão, 2009."

PINHEIRO, Najara Ferrari. Saúde masculina: invisível até na TV. Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação **XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO** – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011. Anais. Recife,

PE, 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-3027-1.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

POLLAK, A. Analyzing TV documentaries. In: ____ WODAK, R.; KRZYZANOWSKI, M. **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. Palgrave Macmillan : New York, NY, 2008.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001."

RIBEIRO, A. P. G; SACRAMENTO, I. Renovação estética da TV. In: ____ RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M. (orgs.). **A história da TV no Brasil: do início aos dias de hoje**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE UROLOGIA. **Campanha Novembro Azul**. Disponível em: <http://portaldaurologia.org.br/novembroazul/> Acesso em: 20 de set. /2018."

TEIXEIRA, T. **Infografia e Jornalismo: conceitos, análises e perspectivas**. Salvador: UFBA, 2010.

van LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

Identidade cultural: a construção discursiva de desigualdades e diferenças

Vera Lúcia Pires

Palavras iniciais

Os estudos culturais trouxeram para as esferas ligadas às ciências humanas grande número de abordagens, que levam em conta o poder constitutivo dos discursos e das práticas semióticas nas atividades que constituem a sociedade. Isso implica considerar identidades e subjetividades como algo não interior ou inerente ao sujeito, mas como parte dos processos relacionais e das práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos diariamente. A linguagem e os processos identitários são indissociáveis como produto dos contextos sociais, históricos e políticos, além de constituírem-se em relação dialética. Como consequência, tais processos de construção passam por práticas de significação e ressignificação, entre as quais aquelas ligadas às esferas midiáticas, como jornais, revistas, campanhas publicitárias, documentários, vídeos na internet, meios que oferecem amplo material de análise, especialmente com o avanço das novas tecnologias de comunicação. As representações multiculturais ou híbridas (DIONÍSIO, 2008; CANCLINI, 2013), alteram e estruturam todas as relações dos indivíduos com a sociedade. As diferenças sociais e culturais entre os sujeitos a quem a comunicação midiática se dirige afetam a maneira como as mensagens são recebidas e como as pessoas se relacionam com o conteúdo da mensagem (THOMPSON, 2007).

Este escrito apoia-se, igualmente, na perspectiva enunciativo-discursivo-dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, que reconhecem a linguagem como elemento crucial para a construção de sentidos, de identidades e de alteridades, tornando possível relacionarmos aspectos ligados à linguagem, à cultura e à identidade. A palavra empregada em uma situação concreta de uso não somente informa ou comunica significados, ela comunica avaliações ou valorações que um sujeito faz a respeito do mundo e das outras pessoas. Onde há palavra, há apreciação (VOLÓCHINOV, 2017). Como prática social mediadora da relação entre

os seres humanos, a linguagem e sua investigação tem sido uma opção de muitos pesquisadores, tributários da filosofia do Círculo.

O ato de linguagem é um processo dialógico de interação por ser uma prática discursiva realizada entre interlocutores social e historicamente situados, os quais estabelecem entre si relações polêmicas e tensionadas de afirmação ou concordância, bem como, de negação ou rejeição entre suas palavras. Conforme dito pelo filósofo da linguagem, “A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Neste trabalho serão investigadas as identidades sociais de gênero, focando na cultura do diálogo e nas práticas sociais do cotidiano e priorizando os gêneros discursivos midiáticos e multimodais, veiculados por linguagens verbal e visual. A proposta de análise, a ser realizada, considera as teorias referidas, bem como as visões da comunicação como um processo dinâmico, que questiona as interpretações midiáticas lineares – sejam de produtores, sejam de intérpretes. Com as novas mídias, sabemos que estes papéis estão mais fluidos, ao mesmo tempo que aumenta a complexidade na busca de compreendê-los.

Dialogismo e tensão nos discursos midiáticos

Ao representarem a realidade por meio do discurso, os sujeitos não o fazem de uma maneira cristalina ou transparente, visto que a linguagem reflete e refrata a realidade. Esta característica de *pluralência social* do signo linguístico, deve-se ao seu valor contextual, uma vez que a situação social imediata é a responsável pelos sentidos manifestos. Assim, o enunciado é uma expressão semântica que se orienta entre interlocutores da comunicação. Conforme Bakhtin (2010a p. 294), “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais do outro”.

Uma concepção bakhtiniana da linguagem enfatiza a experiência cotidiana expressa nos gêneros discursivos da vida, pois é nessa dimensão que a natureza social da linguagem é diretamente percebida por meio da relação entre o enunciado e o meio social circundante. Os gêneros da comunicação midiática integram os discursos do cotidiano e estabelecem com seu público um contato próximo, ao utilizarem-se

de relações dialógicas condensadas nos textos a fim de suscitem um diálogo com o leitor e permitirem que este se reconheça por meio da alteridade, ou seja, por meio do outro ali materializado. Sendo assim, a interação social é a realidade fundamental da linguagem, que se realiza como uma troca de enunciados na dimensão de um diálogo e por meio da enunciação (VOLÓCHINOV, 2017).

A interação entre pessoas funda o dialogismo, princípio basilar de toda a linguagem. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo”, já que tudo o que me diz respeito vem do mundo exterior por meio das palavras dos outros. “Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: [...] Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.” ((BAKHTIN, 2010a, p. 348)

Só compreendemos enunciados, quando reagimos às palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas e/ou concernentes a nossa vida. O dialogismo, essência da teoria bakhtiniana do discurso, reitera a presença do sujeito na comunicação. “Ser significa comunicar-se pelo diálogo.” (BAKHTIN, 2005, p. 257). Assim, o diálogo é visto no sentido de relações dialógicas. Relações dialógicas são relações semânticas entre dois enunciados quaisquer em contato, ou seja, um encontro tenso, já que envolve valores axiológicos, entre complexos de significações. As relações dialógicas pressupõem linguagem, mas não existem no sistema da língua, elas são relações extralinguísticas de sentidos entre os enunciados na comunicação social. Entretanto, não há somente concordância nesta *bivocalidade*, mas também polêmicas: “Ora predomina uma voz, ora a outra, mas nenhuma pode vencer definitivamente a outra. Os acentos de cada voz se intensificam ou são interrompidos pelas vozes reais de outras pessoas.” (BAKHTIN, 2005, p. 262).

O dialogismo, entretanto, não é o diálogo face a face, porém designa a grande metáfora conceitual da filosofia bakhtiniana: o simpósio universal que define o existir humano. Por meio da teoria dialógica do discurso, Bakhtin e seus companheiros fundaram um processo de intersubjetividade, no qual a identidade do sujeito passa a ser o seu próprio reconhecimento por meio do outro. Em outras palavras, a alteridade é o suporte de nossa identidade. Consoante com Bakhtin, “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, 2010a, p. 410). Ao produzirmos enunciados, não

somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes na sociedade e na cultura. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é a existência de “massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas [que] em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, [...] serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto): cada sentido terá sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2010a, p. 410).

Uma vez que todo discurso é formado por diversos outros, o dialogismo é constitutivo da linguagem: em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes, que se expressam. As linguagens são habitadas por falares diversificados e dinâmicos, nos quais se atravessam o social e a história, neles se inscrevendo pontos de vista e visões ideológicas inseparáveis das transformações da experiência cotidiana. Essas práticas languageiras plurais introduzem o conceito de *heterodiscurso*, referente à presença de diversos centros de valor, manifestados na linguagem, pois nenhum sujeito é uma realidade una em nenhum momento de sua existência.

Entendemos, portanto, que se vive em um mundo de palavras alheias, cuja compreensão não é linear, porém refratada, e que, por meio do estudo dos discursos do cotidiano, pode-se comprovar o fato de eles retratarem as contradições inerentes de seres históricos e multifacetados.

O pensamento materialista dialético legou-nos a categoria da contradição como um dos princípios fundamentais de análise da realidade, ou seja, os elementos *contrários*, apesar de possuírem aspectos radicalmente diferentes, são necessários um ao outro, havendo em cada um algo essencial que o outro não apresenta. Esses contrários interpenetram-se pela existência de alguma identidade e, ao mesmo tempo, afastam-se, pois, um elemento nega e exclui alguma coisa do outro. Essa relação de interação e de tensão é permanente e nem sempre os elementos contraditórios manifestam-se claramente, fazendo com que as visões imediatistas raramente consigam distingui-los. Eles estão, entretanto, na base de toda a transformação da realidade, provando a importância da identidade e da diferença.

Em suas produções languageiras, do mesmo modo que em suas relações com os outros e com o mundo, os sujeitos manifestam a contradição. Para Bakhtin e seu grupo, a tensão dialética era uma das características principais do signo linguístico, uma vez que nele

habitam, concomitantemente, traços de valor contraditório, os quais produzem sentidos diversos, mesmo antagônicos, por refletirem, de maneira polêmica, o sujeito e seu horizonte social. Ao produzir um enunciado, o sujeito posiciona-se em relação a *já-ditos-outros* que, pela via da história, têm uma continuidade semântica, porém, tendo em vista ser um outro momento da história, o enunciado pode significar de maneira diferente.

A realidade material da linguagem era, para o autor, a língua entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um *processo de evolução ininterrupto* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224). Defendendo a natureza social e não individual da linguagem, ele situou a sua realidade material - língua -, bem como aos indivíduos que a usavam, em um contexto sócio-histórico. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 2010a, p. 265), da mesma forma que, por meio deles, a vida penetra nela. Ao veicular concepções de mundo, a linguagem torna-se um lugar de confrontos ideológicos. A *palavra é o fenômeno ideológico por excelência*, pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um *palco de conflitos*.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável, e assim por diante. A *palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181).

Inovando a visão sobre a pluralidade semântica das palavras nos discursos, Bakhtin (2005, p. 203) analisou a vida da palavra, “na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra”, vendo-as como unidade migratória entre discursos, sem jamais se desvincularem de seu trajeto interdiscursivo e histórico anterior.

Toda compreensão é um processo ativo e dialógico, portanto, tenso, uma vez que traz em seu cerne uma resposta, implicando sujeitos. O processo compreensivo de um enunciado, segundo Bakhtin (2010a), é sempre prenhe de respostas, tanto concordantes, quanto contrárias às ideias expostas.

O processo interativo da enunciação evidencia essa tensão constante que constitui sujeitos e sentidos, pois há sujeitos-vozes e

sentidos em conflito na memória histórico-discursiva. Estabelece-se a polêmica porque há um pensamento já existente e anterior, que não coincide completamente com o que se produz ou se interpreta no momento presente. Esse pensamento-outro tem um conteúdo esquecido, que deixa o sentido inconcluso, incompleto, mas que pode ser resgatado e reorganizado, provocando um evento discursivo, ou em outros termos, um sentido inédito.

Ora, todo enunciado pode se deslocar de seu sentido e derivar para um outro. O Círculo de Bakhtin postulou a dialética do signo mutável, sua eterna possibilidade de *vir a ser* em oposição à tendência de estabilização semântica, a qual ocorre por essa *ficção* de imaginar a palavra como um *decalque da realidade*. Não existe unicidade no sentido, senão fecundidade. Há tantos sentidos possíveis quanto contextos e esses contextos podem originar sentidos opostos. “todo enunciado - do orador, do palestrante etc. – leva em conta um ouvinte, isto é, sua *compreensão* e sua *resposta*, [...], sua *concordância* ou *discordância*, em outras palavras, a *percepção avaliativa* do ouvinte (‘auditório’)” (BAKHTIN, 2019, p. 273).

“Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada nossas palavras responsivas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232). O sujeito que produz um discurso não quer uma compreensão passiva que somente levaria à repetição de seu pensamento, mas almeja respostas que evidenciem adesão, concordância ou, contrariamente, objeção às ideias expostas. O sujeito bakhtiniano gera respostas, toma atitudes, constituindo-se um sujeito plural.

Assim, a construção de um discurso levará em consideração a representação que um sujeito tem de seu destinatário, bem como a *ressonância dialógica* produzida por seus enunciados já proferidos, e todos os enunciados de outros sobre o mesmo assunto, retidos em sua memória. “O direcionamento, o endereçamento de enunciado é sua particularidade constitutiva.” (BAKHTIN, 2010a, p. 305).

Faz parte da “orientação social” do enunciado em direção a um outro sujeito colocar em evidência a questão dos valores que também é uma questão ideológica. “Viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida (Bakhtin, 2010a, p. 174), já que as *categorias fundamentais de valores* são o eu e o outro. De fato, para Bakhtin a produção do discurso envolve um trio, composto pelo autor, pelo destinatário e por todas as vozes-outras que sempre-já nele

habitavam, pois o “diálogo” é o acontecimento do encontro e interação com a palavra do(s) outro(s). A alteridade é, para o autor, um processo dialógico em que o elemento comum é o discurso.

Os discursos da vida cotidiana caracterizam-se por esse estreito e íntimo encontro com o outro e com a situação vivenciada, em nível de igualdade entre os sujeitos, o que os torna um campo privilegiado para o estudo da relação entre os parceiros discursivos, de sua relação com o próprio mundo e da constituição de suas heterodiscursividades. O fato de neles melhor se observar a importância da situação extraverbal para a construção de sentidos, facilita a percepção e a apreensão de acontecimentos discursivos, pois, sendo a palavra o *indicador mais sensível de todas as transformações sociais* em todas as épocas, foi por meio desses discursos da vida que se detectaram as mudanças de sentidos que apontavam para a destruição de visões de mundo tradicionais e sedimentadas.

Para o filósofo russo, não há um território interior soberano, estamos sempre na fronteira, olhando para dentro de nós mesmos com os olhos do outro e olhando o outro nos olhos. O ser humano não consegue perceber nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância especial e ao fato de serem outras. A cultura do outro só se releva com plenitude e profundidade aos olhos de outra cultura. A cultura de uma época, por mais distante que esteja de nós no tempo, não pode estar fechada como algo pronto, plenamente acabado, que se foi e está morto. A compreensão criadora não renuncia ao seu lugar no tempo, nem a sua cultura, não se esquecendo de nada.

Tomo consciência de mim por meio dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para formação da primeira noção de mim mesmo. A palavra do outro deve transformar-se em minha – alheia (ou alheia – minha). “O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom do falar indireto. Expressar a si mesmo significa fazer de si objeto para o outro e para si mesmo, (a ‘realidade da consciência’)” (BAKHTIN, 2010a, p. 315). A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo.

Conforme enfatizou Tezza (2003), desde seus primeiros escritos sempre foi primordial, no pensamento do jovem Bakhtin, a *palavra viva*,

juntamente com a atitude valorativa do sujeito que a enuncia e seu *tom emocional volitivo*, valoração e atitude de vontade da consciência responsiva e responsabilmente ativa. O sentido só é possível porque a natureza da linguagem é essencialmente social: essa é a principal “postura marxista” de Bakhtin, “a postulação da *materialidade social do signo*” (TEZZA, 2003, p. 186). Existe uma atitude valorativa em relação à palavra viva, que carrega um acento apreciativo anterior e alheio, ou seja, de opiniões e de visões de mundo de outros que já a enunciaram anteriormente. Dessa maneira, “a palavra é, no mínimo, *dupla*” (TEZZA, 2003, p.199), sendo a relação do locutor com o ouvinte que cria o *acontecimento* significativo da linguagem. Volóchinov (2017) afirmava que, por meio da palavra, o ser humano se define em relação ao outro, tanto quanto em relação à coletividade, pois ela é um território comum. A relação viva entre consciências (centros de valor) é, na vida, uma relação fragmentária, construída palavra por palavra, momento a momento, a qual nos dá provisoriamente em relação à consciência que temos dos outros e de nós mesmos.

Uma mesma língua é coabitada por diversos falares transversais, atravessados pelo social e pela história. São linguagens do plurilinguismo, nas quais se registram visões de mundo ideológicas e intrínsecas às mudanças experienciais. Nesse movimento dinâmico de práticas discursivas plurais, o autor introduz o conceito de *plurilinguismo* ou *heteroglossia*, referente à presença de diversos centros de valor – ou “vozes sociais” – manifestas na linguagem, uma vez que, como dito anteriormente, ser é uma realidade una; todo estilo é um *comentário*, a atualização de uma tensão valorativa entre consciências assimétricas (TEZZA, 2003, p. 209).

Nesse sentido, Todorov (1981) amplia a contribuição de Bakhtin, afirmando que o filósofo da linguagem esboçou uma nova interpretação da cultura como uma composição de discursos, que retêm a memória coletiva do dizer. Praticamos ações, baseadas em avaliações sociais, as quais são atos comprometidos com nossa comunidade social. O caráter compreensivo, responsivo e ético da existência humana apela às pessoas a assumirem responsabilidades. É neste sentido que o ser humano não tem escapatória: “não há álbi para a existência” (BAKHTIN, 2010b, p. 99).

Complementando, conforme o filósofo russo,

O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro *nos olhos* ou *com os olhos do outro*. [...] Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (BAKHTIN, 2010a, p. 341-342).

O leitor, que lê e interpreta os signos de seu contexto social, realiza, nesse sentido, uma leitura semiótica da cultura. De tal modo, a leitura é uma prática social e cultural que envolve, nos moldes do Círculo (2017), uma “compreensão responsiva ativa”, ou seja, para compreender um texto, é necessário que o leitor participe ativamente, gerando respostas e tomando atitudes.

Prosseguindo, veremos que por meio da investigação dos falares da vida cotidiana, confirma-se a ocorrência de representações que retratam as contradições intrínsecas de sujeitos históricos e plurais.

As relações sociais de gênero e suas representações na linguagem

Parte-se do pressuposto de que as concepções de gênero social são efeitos de sentido atribuídos pelas representações discursivas. O termo gênero só existe a partir de sua incorporação nos dicionários. No Brasil, o dicionário *Novo Aurélio* (1999, p. 980) juntou uma noção culturalista à significação do termo gênero: uma forma “culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos”. Assim, gênero é uma construção identitária, social e cultural, cuja origem remonta às feministas anglo-saxãs em meados de 1970. Distinto das configurações ligadas ao sexo, o gênero conforma e constitui o confronto às diferenças sexuais.

Nesse sentido, as práticas sociais da linguagem, como um reflexo das relações sociais, institucionalizaram um **discurso de gênero** que enforma e deforma a representação dessas relações socioculturais de poder e de dominação. A partir dos enfoques culturalistas, as teorias críticas de gênero na contemporaneidade, além de estudarem mulheres, incluíram o estudo de todas as diferenças – de classe, de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade e de geração, ao mesmo tempo que investigaram como essas diferenças eram conduzidas com o intuito de manter ou transformar a ordem social. Tais diferenças são referenciais de desigualdade, constatados nas diversas esferas institucionais, onde

não apenas são transmitidos conhecimentos, mas também se constroem identidades de gênero baseadas não só nas diferenças, mas enfatizando as desigualdades e configurando relações de dominação de cunho cultural e ideológico. Essas relações são estimuladas e mantidas, em grande parte, pelas representações circulantes nas esferas sociais, veiculadas pelos sistemas de comunicação multissemióticos.

De que posição, todavia, não nos conformamos e resistimos? A construção da história de resistência feminista foi forjada na experiência de lutas cotidianas de mulheres anônimas e silenciadas que, apesar disso, ou sobretudo por causa disso, transformaram lentamente a sua história e, junto com ela, a história dos homens e a nossa história. Inicialmente, a resistência organizada teve como cenário, a) o pensamento de esquerda dos movimentos de operários do século XIX; b) a intensificação do processo de industrialização e c) a primeira grande guerra. Como podemos conferir, os embates e os estudos sobre as relações de gênero são tributários dos movimentos feministas.

Realçamos alguns momentos capitais desta luta, recordando o que se convencionou chamar de “as três ondas do movimento feminista” e mais uma em desenvolvimento, agora, com alguns exemplos¹:

1ª onda - século XVIII: Olympe de Gouges, feminista pioneira, escreveu **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**, em 1791. No século XIX (anos 50): movimento sufragista. No Brasil, o direito ao voto veio em 1934, mas já em 1928, a professora potiguar Celina Guimarães Viana liderou alistamento à eleição complementar ao Senado. Século XX: feminismo da igualdade entre os sexos. Em 1949, é publicado **Le Deuxième Sexe**, de Simone de Beauvoir, sobre sexualidade feminina e emancipação. “Não se nasce mulher, torna-se”.

Simone de Beauvoir impulsionou o pensamento crítico feminista, ao contrapor à valorização do caráter transcultural e a-histórico do modelo edipiano da formação das diferenças entre os sexos, desenvolvida na área psicanalítica, um pensamento que atribuía aos aspectos sócio culturais as diferenças de gênero. Tal referência fez Beauvoir (1949) afirmar que o *segundo sexo* seria acima de tudo uma construção social, uma metáfora da alteridade, ou seja, o conceito *mulher* seria construído culturalmente como o *outro*, baseado em um paradigma identitário masculino.

¹ Todos os dados referentes às 4 ondas do feminismo foram retirados de revistas CULT, 2009, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019.

2ª onda – século XX: anos 60, movimentos de resistência, feminismo das diferenças. Visibilidade do “outro” pólo: mulheres, negros, homossexuais – a maioria excluída. Em 1975, surge o conceito de **gênero** (Gayle Rubin): relações sociais entre os sexos.

Influenciada pela tendência marxista do feminismo francês, Rubin (1975) teorizou sobre a opressão em termos de uma economia política de relações de trabalho, usando pela primeira vez o termo **gênero** em relação a condutas construídas socio-culturalmente e que ressaltavam as relações de poder de um sexo sobre o outro com base nas diferenças biológicas. Tais diferenças, transpostas para a divisão sexual do trabalho, instituíram esferas femininas privadas e masculinas públicas. Para o discurso feminista anglo-americano, o termo **gênero** caracterizava um significado social, cultural e psicológico imposto pela identidade sexual biológica.

3ª onda - anos 80: gênero plural. Processo de democratização do País e desconstrução dos binarismos, além de reivindicações políticas pela emergência de outros gêneros e de outros sujeitos de direito. Igualdade na diferença. Nesse momento, ser feminista significava ser de esquerda. Nos anos 1990, acontecem movimentos sociais, tais como LGBT, Queer e adeptos de novas representações de masculinidades na mídia: “O novo homem”, “Homem: o super herói fragilizado”.

O apelo à construção de identidades, calcado na ênfase das diferenças de gênero (inclusas todas as orientações sexuais), raça (com todas as etnias) e classe social, mobilizou o debate teórico nas ciências sociais. As minorias marginalizadas e silenciadas reclamaram e lutaram por um espaço próprio que as iluminasse. Contribuíram, igualmente, para deslocar a perspectiva teórica da análise das diferenças tanto das questões exclusivas relacionadas às mulheres quanto da universalidade biológica anterior às representações e práticas sociais. (Pires, 1999)

4ª onda – no século XXI: feminismo mestiço: ênfase no feminismo latino-americano, decolonial, revendo pressupostos do pós-feminismo. Ocorre uma postura de denúncia contra a violência de gênero e em prol da democratização das Latino-Américas. Outra característica é o uso maciço das redes sociais para organização de atos e marchas de protesto, que levam às ruas milhares de mulheres, defendendo bandeiras como “A revolução será feminista, negra, jovem, vadia, queer, ou não será”; “Ni una menos” ou “Ele não”.

A partir de tais referenciais, sustenta-se, com Knoll e Pires (2010, p. 245-46), que pelo fato de os sujeitos agirem em múltiplos mundos culturais (esferas de ação como o núcleo familiar, o ambiente de trabalho, a esfera política, entre outros) eles têm múltiplas identidades pessoais, todas elas ao mesmo tempo e manifestadas em diferentes contextos. Conforme nos ensinou Geraldi (2003), em relação ao mundo da vida, somos seres inacabados, cuja “necessidade estética de totalidade” nos é dada, criativamente, pelos outros.

nossas identidades não se revelam pela repetição do mesmo, do idêntico, mas resultam de uma dádiva da criação do outro, que dando-nos um acabamento por certo sempre provisório, permite-nos olharmos a nós mesmos com seus olhos. Como muitos são os outros em cujos olhos habitamos para dar-nos um acabamento, nossas identidades são múltiplas, estabilidades instáveis a que sempre regressamos (GERALDI, 2003, p. 47).

Entretanto, Fairclough (1989) chamara a atenção para a maneira como os discursos contribuem para a manutenção do *status quo*, por meio do senso comum e para a maneira como esses discursos podem ser ideologicamente condicionados por relações de poder, sustentando posições de mando e de subordinação oriundas da imagem de superioridade ou inferioridade como “destino da natureza”.

Novamente, Geraldi, enfatizando o pensamento do Círculo sobre as relações entre identidade, alteridade e diferença como uma necessidade ética e único consolo para nossas incompletudes, questiona: “como se tornou possível uma organização social, cujo lastro é um sistema de exclusões”? Ora, as sociedades capitalistas só consideram os “humores do mercado”, sendo surdas a possíveis alteridades futuras.

Depredação e recusa na relação com a alteridade produziram desigualdades, e muitas das que denominamos ‘diferenças sociais’ são produções destas desigualdades, já que diferenças apenas podem emergir entre semelhantes ou entre iguais. Somos contemporâneos das desigualdades. [...] Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. (GERALDI, 2003, p. 50)

As desigualdades, conclui Geraldi, são recusas de partilha.

Desta maneira, percebemos, com pesar, que mesmo com todos os avanços ocorridos, a sociedade encontra-se, ainda, aquém da igualdade de gênero. As desigualdades são produzidas como formas de exclusão social. Como atesta Louro (2003), as desigualdades são

construções sociais, que ocasionam concepções femininas de desvalorização, de subjugação e de violência.

Dito isso, investigaremos, a seguir, gêneros discursivos multimodais, focando as identidades sociais de gênero e questionando as significações que emergem da leitura desses textos multimodais.

Os gêneros discursivos e suas práticas linguageiras midiáticas

Como sabemos, o conceito de gêneros do discurso como esferas de utilização da língua, nas mais diversas práticas sociais e áreas da atividade humana, ou “tipos relativamente estáveis de enunciados” foi elaborado por Bakhtin (2010a, p.262).

Os discursos produzidos nas esferas cotidianas, compreendidos como práticas sociais, ajudam a construir o pensamento médio. Devido a sua presença corriqueira na vida das pessoas, os gêneros da mídia representam e refletem o pensamento do senso comum e assim contribuem para a naturalização de crenças e de papéis sociais, de preconceitos e de relações de poder. Segundo Hall (2003, p. 363), “cada fala está situada sobre a base de um sentido já dado”. Como consequência, as marcas identitárias atribuídas a cada sujeito nas representações midiáticas são essenciais na elaboração daquilo que aprendemos e reconhecemos como determinada identidade, além de afirmarem discursos preconceituosos e estereotipados já circulantes em nossa sociedade.

Linguagem, cultura e sociedade constituem-se em relação dialógica e dialética. Como consequência, o processo de construção e/ou de representação da realidade passa, inevitavelmente, pelas práticas de significação, entre as quais aquelas ligadas às esferas midiáticas, como jornais, revistas, campanhas publicitárias, mídias sociais, documentários, vídeos na internet, enfim, meios que oferecem amplo material de análise.

As práticas sociais ligadas aos meios de comunicação têm instituído formas comunicativas multimodais, abarcando a combinação de diferentes linguagens e seus processos de significação ou semioses (as linguagens verbais e as não verbais). Os textos multimodais congregam palavras escritas, imagens, diagramas, cores, sons, entre outros recursos, em um processo de interação e produção de sentidos.

Em relação aos processos semióticos e em conformidade com o pensamento do grupo bakhtiniano, definimos alguns princípios baseados na semiótica da cultura como parâmetro teórico de nossas análises. A tendência para a prática interdisciplinar e o compromisso com a investigação nas mais variadas esferas da vida cultural definem a **semiótica da cultura**. A tensão permanente entre natureza e cultura produziu, conforme Machado (2010), a semiótica da cultura: uma disciplina para o estudo dos sistemas de signos da cultura, cujas raízes encontram-se nas formulações bakhtinianas sobre a “consciência dialógico-responsiva”, ou seja, “as relações interativas produtoras do diálogo”. O dialogismo é uma “força da consciência responsiva que move o mundo. No movimento em direção ao outro, e na dinâmica dialógica da resposta, as coisas do mundo ganham sentido.” (MACHADO, 2010, p. 159)

A cultura é uma construção das transformações dialéticas qualitativas da natureza, conforme sugerido pelo pensamento marxista. O homem exprime a si mesmo, falando, produzindo uma tessitura/tecitura de sentidos – texto. Em vez de buscar os fundamentos da cultura, a semiótica da cultura russa optou por compreender os mecanismos geradores dos signos na cultura: a idéia de que a cultura “fala” muitas linguagens distintas entre si, porém, interrelacionadas em sistemas culturais. Com base nessas noções, a cultura é entendida como texto e a comunicação como processo semiótico.

Neste trabalho, o foco recai sobre peças midiáticas, capas de revistas e de sites, que as repercutiram na rede social *Facebook*.

Abordagens multissemióticas das identidades de gênero na esfera da mídia política

A experiência cultural das comunidades sociais em nossa época é balizada e “globalizada” pela transmissão e difusão de formas significativas por intermédio dos meios de comunicação de massa. Com a presença das tecnologias da informação e da comunicação, ao alcance de diversos usuários, houve a multiplicação de textos e discursos multimodais na mídia.

Rojo (2012) entende por multimodalidade as diversas semioses ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multi e hipermidiáticas dos textos ocasionam para o ato de leitura. Os textos

multissemióticos interrelacionam o verbal com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem.

De que modo, entretanto, as relações de gênero, estabelecidas e difundidas pela cultura em todas as esferas sociais, significam na esfera midiática? Para responder essa questão, trazemos para as análises as concepções metodológicas de Thompson e as de Volóchinov (Círculo de Bakhtin).

No campo midiático, referenciamos Thompson (2002), para quem três aspectos devem ser considerados em uma análise das formas representativas nos meios de comunicação: a) as “circunstâncias socio-históricas” específicas, e datadas temporalmente, em que se situam os processos de produção e transmissão das formas discursivas e visuais; b) a “construção do discurso”, ou seja, os processos de estruturação e articulação interna dos elementos discursivos; e c) os “efeitos da recepção” no interlocutor, ou como acontece o processo de compreensão e interpretação das formas discursivas, integradas ao conjunto da peça e sua conseqüente assimilação ao cotidiano, sem esquecermos que o processo de construção do sentido jamais é realizado sem tensão.

Seguimos Volóchinov (2017), na análise das produções languageiras, levando em conta as mudanças sociais que acarretam modificações nessas formas. A ordem é: a) estudo dos tipos de interação verbal ou os arquivos de uma dada esfera social e suas situações de produção; b) estudo dos enunciados e de seus respectivos gêneros nas interações sociais e ideológicas do cotidiano; e c) análise das formas linguísticas como é feita habitualmente.

As capas aqui apresentadas, das revistas *Veja*, *ISTO É* e *ÉPOCA*, foram publicadas e repercutidas nas redes sociais nos meses de março e abril de 2016, momento de muita tensão em que o principal assunto político era a campanha de impedimento da presidenta legitimamente eleita, Dilma Roussef. Já fica evidenciado, o primeiro passo de análise em ambas as metodologias apresentadas, qual seja, o contexto sócio histórico e situacional.

Figura 1- Capa da revista



Fonte: Veja (16/03/2016).

A capa da Revista VEJA retrata o ex-presidente Lula com o rosto muito bravo e com os cabelos representados simbolicamente como as serpentes do mito grego de Medusa. O enunciado, que forma com a imagem uma unidade verbo-visual tensa, expressa **O DESESPERO DA JARARACA**. O gênero jornalístico traz uma posição axiológica, a respeito da situação dos acontecimentos em voga naquele momento, a qual concorda com as vozes circulantes contrárias à presidenta Dilma. A referência “jararaca” do enunciado é a própria presidenta, comparada com uma serpente peçonhenta.

Figura 2- Capa da revista



Fonte: Época (25/03/2016).

Esta capa, da revista *ÉPOCA*, mostra o rosto tensionado de Dilma Rousseff pintado com riscas indígenas vermelhas. O enunciado concreto diz: **Dilma vai à guerra**. Os riscos horizontais são traços identitários da cultura e de tribos indígenas, enquanto a cor vermelha é um símbolo do fogo. Ora, nada mais apropriado para a situação do que representá-la, visual e verbalmente concordantes.

Figura 3- Capa da revista



Fonte: Isto É (06/04/2016).

A última capa a ser analisada, da ISTO É, representa visualmente a feição alterada da ex-presidenta, com a boca aberta, como se estivesse gritando. O enunciado verbal destacado adverte sobre, AS EXPLOSÕES NERVOSAS DA PRESIDENTE, detalhando ainda sobre seu descontrole emocional e aparente falta de condições para continuar governando o País.

Em todas as capas analisadas, notamos uma concordância entre as estampas e os enunciados, sempre mostrando uma visão que procura difamar a integridade de Dilma Roussef. Se pensarmos nas “vozes sociais” aí manifestas, vemos seus valores expressos de uma forma tensa e exagerada, no caso da capa de ISTO É.

Não nos causa surpresa, entretanto, este desrespeito misógeno em relação a autoridades femininas em todas as esferas da vida cotidiana, em todas as épocas, tampouco atualmente, mesmo após todos os movimentos de resistência e conscientização. Não esqueçamos que o senso comum é retrógrado e rege a visão política neste País.

Nota-se que em um mesmo texto, observam-se vozes diversificadas, as quais expressam formações discursivas em conflito. Tais formações nem sempre estão explícitas, porém suas significações estão ali, uma vez que fazem parte da corrente da memória discursiva. Assim, verificamos a misoginia e o machismo velados nas capas 1 e 3. Na primeira capa, é feita uma relação entre a cobra jararaca desesperada e a presidenta, enquanto a terceira explora as crises nervosas de Dilma em clara demonstração de deboche e de preconceito contra a figura feminina.

Estamos convictos que devemos agir responsabilmente, o que implica o combate acirrado a qualquer tipo de preconceito, a fim de que se consiga eliminar as visões arcaicas, ainda presentes e que tantos danos causam em nossa vida cotidiana.

Palavras finais

Aprender a ler e a interpretar o mundo é fazer um gesto de relação dialógica com os outros e com a vida, pois ler a palavra é construir sentidos para o mundo, como nos ensinou Paulo Freire (1989).

No que tange a nossa vida, agir é participar ativa e responsabilmente na comunidade social. Cada existir é único,

irrepetível e insubstituível, diz Bakhtin, “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca.” (BAKHTIN, 2010b, p. 96). Eis aí o ponto nodal do *não-álibi* de nossa existência! O ser humano tem a capacidade de agir para transformar, de criar condições para o advento do novo, mudando o curso da história.

O sujeito dialético atua e, em tensão permanente com a realidade, nega-se a deixar certas coisas seguirem seu curso ao acaso, permanecendo sempre iguais, como nega-se também a reproduzir um conhecimento espontâneo e imediato, que sirva somente para formar a alienação e o senso comum (CERTEAU, 1974). Nesse sentido, estabelece-se uma ligação entre as práticas sociais e as práticas discursivas, na qual a produção dos enunciados é determinada pelo meio social e pelas interações entre os seres humanos a partir de sua história e memória, tanto individual quanto coletiva. A busca da identidade e do reconhecimento de si mesmo é também a consciência de nossas diferenças. É, ao mesmo tempo e contraditoriamente, uma aproximação e uma distinção dos outros. Entretanto e de maneira sempre tensa, não devemos esquecer que

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras **dos outros**. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 2010a, p. 299).

A negação do senso comum e de alguns valores socioculturais permite ao sujeito um gesto de identificação. Há sempre um desejo de querer existir, uma vontade de autonomia, que emerge da tomada de consciência da opressão. Conforme Certeau (1974), para que se quebre o círculo do cultural, é necessário conquistar a palavra e exprimir-se, ter enfim uma representação cultural que estruture os significados e dê forma às experiências vividas. Tais experiências nos afastam do conformismo e nos dão liberdade para “interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado.” (CHAUÍ, 1997, p. 362)

Concluindo este texto, afirmamos que a realidade sempre nos oferece alternativas de vida, particularmente em relação à aceitação ou recusa do mundo social em que vivemos. Em nossa época, temos a oportunidade de tentar retificar as desigualdades, estabelecidas pela

ênfase em naturalizar as relações sociais e em enaltecer as diferenças. Devemos fazê-lo, reconhecendo, no entanto, que as diferenças não causam as desigualdades e enfatizando que tanto as diferenças quanto o que temos em comum constroem a nossa identidade. Se existe tensão entre nossa liberdade e as condições sociais (naturais, culturais, psíquicas) que nos determinam, não esqueçamos de que nossas vozes não serão silenciadas e de que nossas palavras são sementes a germinar resistência e luta para sempre.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. Trad. Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010b. Trad. Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010c. Trad. Aurora F. Bernardini et al.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981 [1949]. 2 volumes.
- CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª Ed. São Paulo: Edusp, 2013. Trad. Heloísa P. Cintrão, Ana Regina Lessa.
- CHAUÍ, Marilena S. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.
- DIONÍSIO, Angela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (orgs) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 119-132.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Essex: Longmann, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, João W. A diferença identífica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria

T.; SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia. (orgs) **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KNOLL, Graziela F.; PIRES, Vera Lúcia. Propaganda, identidade e subjetividade. **Nonada** Letras em Revista. Porto Alegre, ano 13, n. 15, p. 243-255, jul/dez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MACHADO, Irene. Cultura em campo semiótico. **Revista USP**. São Paulo, n. 86, p. 157-166, jun/ago, 2010.

Revista Cult, n. 133, 2009; n. 205, 2015; ed. Especial n.6, 2016; n. 220, 2017, n. 238, 2018; n. 242, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/tag/feminismo/> Acesso em 20 jul. 2020.

Revista Época, 25/3/2016. Acesso via Facebook em 18/11/2019.

Revista Isto é, 06/04/2016. Acesso via Facebook em 18/11/2019.

Revista Veja, 16/03/2016. Acesso via Facebook em 18/11/2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

RUBIN, Gail. The traffic in women: Notes on the Political Economy of Sex. In: REITER, R. R. (ed.) **Toward an Anthropology of Women**. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210.

TEZZA, Cristovão. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine: le principe dialogique**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

VOLÓCHINOV, Valentin N. (Círculo de Bakhtin) **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: Ed. 34, 2019. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo.

VOLÓCHINOV, Valentin N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. 34, 2017. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo.

A teoria dos gêneros discursivos como suporte para o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio

Saigon Quevedo

Gramática da língua: uma necessidade?

O ensino da gramática da Língua Portuguesa (fonologia, morfologia e sintaxe), em sala de aula, há muito vem sendo debatido por professores que precisam encontrar métodos de ensino que contemplem orientações que provêm de novas abordagens linguísticas. Embora haja uma profusão desses novos estudos, principalmente os advindos da teoria de Mikhail Bakhtin, há, ainda, uma lacuna no meio acadêmico, já que nem sempre o diálogo entre a academia e os professores da Educação Básica se faz possível.

Sem sombra de dúvidas, os estudos realizados na área dos estudos linguísticos vêm contribuindo sobremaneira com o desenvolvimento do ensino da língua materna, uma vez que propõem novas formas de apresentação da língua a seus usuários. Embora não seja regra ainda, hoje começamos a perceber uma integração mais harmônica entre os tópicos leitura, produção de texto e análise linguística. Conforme Albuquerque (2006, p. 11), “a década de 80 assistiu a um amplo desenvolvimento de pesquisas na área de Língua Portuguesa. Pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, Linguística etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e a escrita buscando redefini-las”.

Entretanto, a grande questão que se coloca, frequentemente, em debate, é a seguinte: *tem-se que ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa?* Como todo debate, a questão em voga se mostra polêmica, pois sabemos que não há como esquecer os aspectos formais da língua (ligados à fonologia, morfologia e sintaxe), haja vista a necessidade da produção de textos escritos, como as tradicionais dissertações, normalmente exigidas em concursos públicos como o vestibular e mais recentemente o ENEM, por exemplo. Por outro lado, apenas o domínio de regras gramaticais, baseado em classificações de

categorias, funções e nomenclaturas não é o bastante, já que a linguagem, da forma como se manifesta, requer bem mais habilidades por parte do usuário.

Os próprios PCNs (2000) indicam que

Em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não se comunicam ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. Nada contra ensiná-las. O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuições de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese. (BRASIL, 2000, p. 18-19)

Assim, podemos notar que o documento que norteia o ensino de Língua Portuguesa não exclui o ensino de gramática, e sim faz críticas quanto à metodologia que ainda persiste.

De acordo com Neves (2003, p. 79), “uma questão que tem incomodado a todos que trabalham com língua e linguagem nos diversos graus de ensino – especialmente no Ensino Fundamental e no Médio – é o tratamento da gramática na escola, e, no fundo, a concepção que a sociedade tem dessa disciplina”. Desse modo, o dia a dia, em sala de aula, mostra-se conflitante para o professor, justamente pela questão que já foi colocada e que suscita outras dúvidas: como ensinar a gramática, por que ensinar a gramática, quando ensinar a gramática, onde ensinar a gramática? Fora essas questões que se colocam frequentemente, há que considerarmos a resistência dos alunos quando são propostas aulas que não contemplam, por exemplo, o uso de regras e estratégias (metodologia muito empregada em sala de aula, os tradicionais “macetes”: *Quem vai a e volta da crase há. Quem vai a e volta de, crase pra quê?*)

Outro fator que nos leva à reflexão e que temos que considerar é o fato de que, ao ingressar no Ensino Médio, os alunos chegam à nova escola (a maioria das escolas oferecem apenas um dos níveis escolares, ou seja, ou a escola oferece o ensino fundamental ou oferece o ensino médio) provenientes de diferentes espaços sociais e culturais e isso requer muita habilidade por parte do professor. Assim, enquanto alguns já demonstram maior habilidade no uso formal da língua, outros

precisam do professor para a “qualificação” de seu texto, seja ele oral, seja ele escrito.

Ao abordar aspectos relacionados à pontuação, por exemplo, em dado momento o professor poderá alertar ao aluno: “Não se usa vírgula entre o **sujeito** e o **predicado**”. Dessa forma, não há como desprezar o ensino das convenções de que dispõe a gramática normativa. Valemo-nos da voz de consagrados teóricos, como o excerto que extraímos de Neves (2003, p. 128):

Não vou entrar aqui nessa questão da norma, a não ser para repetir que a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem que garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem que garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto – no que respeita à norma-padrão – a ponto de por isso ela ser estigmatizada, e que, em nome da própria Linguística, a escola de hoje negligência.

Dessa forma, segundo Neves (2003), trabalhar com as normas gramaticais em sala de aula parece necessário, pois são elas que contribuem para o uso da língua escrita em situações mais formais. Entretanto, a forma como abordá-las é que se mostra, neste momento, como nosso principal desafio.

TGD x PCNs¹: um avanço, uma grande contribuição

Principalmente com o advento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), muito interesse tem despertado a questão dos gêneros, relacionada aos fatores sociais da linguagem. Mikhail Bakhtin², russo, é tido como um dos maiores pensadores da linguagem e suas ideias têm incentivado muitos pesquisadores a desenvolverem e divulgarem estudos relacionados à linguagem humana.

Entretanto, esse protagonismo dos gêneros é relativamente recente, haja vista o lançamento dos PCNs apenas em 1998/99. Os Parâmetros Curriculares Nacionais relativos à Língua Portuguesa,

¹ TGD equivale à Teoria dos Gêneros Discursivos e PCNs equivale à Parâmetros Curriculares Nacionais

² Quando nos referimos a Bakhtin, estamos, na verdade, abordando os conceitos surgidos do “Círculo de Bakhtin”.

norteiam-se, sobretudo, na teoria dos gêneros³ textuais (ou discursivos). Mesmo recente, essa sugestão, baseada na apresentação da teoria dos gêneros, tem trazido inúmeras contribuições ao ensino da Língua Portuguesa (LP), pois embora ainda seja comum uma maior atenção à tipologia textual no nível médio, avançou-se e superou-se a visão meramente estruturalista, tendência vigente nas décadas de 50 e 60.

Para Faraco (2008, p. 184-185), nessa época, o ensino da gramática não se sustentava linguística, nem filologicamente, pois se cristalizou em saber repetitivo, limitado e não funcional:

A linguística, em especial sob inspiração do estruturalismo norte-americano, explicitamente negava estatuto de cientificidade às categorias, aos conceitos e aos procedimentos analíticos do corpo de conhecimento que passou a ser designado pela expressão “gramática tradicional” (...). O ensino da gramática continuou a ser feito sem que houvesse qualquer esforço de renovação crítica.

A partir dos anos 80, surgiram algumas correntes teóricas e, finalmente, a noção de gênero discursivo, sobretudo as advindas de Bakhtin, alcançou a publicidade desejada, passando a fazer parte das pesquisas e discussões da academia, difundindo-se no meio linguista.

A noção tradicional de gênero desenvolveu-se, inicialmente, na literatura, até porque a Linguística é considerada uma ciência nova. Só recentemente estendeu-se a todos os tipos de produções verbais. No âmbito dos estudos linguísticos, houve um crescente interesse pelo assunto e organizou-se um campo importante de pesquisa: o das teorias de gênero.

No Brasil, principalmente a partir da década de 1980, os estudos de Bakhtin começaram a ser mais divulgados e seus ensinamentos serviram de base para novos rumos que, até hoje, pretende-se dar ao ensino da língua materna. Dentre os vários conceitos do pensamento bakhtiniano, um nos interessa em particular: gêneros do discurso.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2000) nos brinda com a questão dos gêneros do discurso, ao fazer perceber que todas as atividades humanas se relacionam com o uso da linguagem, que se manifesta de formas tão variadas como o são as atividades humanas. Nessa obra, encontramos a fundamentação teórica principal de nossa

³ Os PCN por ora citam gêneros textuais, ora apenas gênero. Vários autores, em suas obras, não fazem distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos, sendo este último preferido por aquele que seguem os conceitos bakhtinianos.

pesquisa, e dela nos valem os conceitos como gêneros do discurso, estilo e dialogismo.

Não há como negar que, hoje em dia, os estudos da linguagem são influenciados por concepções de Bakhtin (2000), quando o autor afirma que o sentido de um texto não se estabelece apenas por suas características propriamente linguísticas, mas especialmente por seu vínculo com as relações extralinguísticas no âmbito dos fatores históricos, sociais, culturais e ideológicos. Dessa forma, não há discursos que sejam individuais, já que só se dão pela interação.

Bakhtin (2000) enfatiza o caráter social da língua. Ele tem na fala seu principal objeto de estudo, uma vez que é esta que se encontra ligada às estruturas sociais e à constituição ideológica do enunciado. Para o autor, a autêntica constituição da língua se dá pela interação verbal que se manifesta na enunciação. Quando se refere aos gêneros do discurso, tem como foco dar ênfase à sua dimensão dialógica, foca no fenômeno perceptível que se dá no âmbito dos interlocutores.

Se a comunicação é indispensável para vivermos em sociedade e transitarmos pelos mais variados ambientes sociais, precisamos nos valer de várias manifestações linguísticas, sejam elas escritas, orais, gestuais, etc. Para Bakhtin, o uso da língua está essencialmente ligado às inúmeras esferas da atividade humana, as quais determinam a formação de determinados enunciados. Para Bakhtin (2000, p. 279), os gêneros discursivos são caracterizados, basicamente, por três elementos, quais sejam, conteúdo temático, estilo e construção composicional:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo de linguagem, ou seja, para seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional.

O elemento *conteúdo temático* se refere aos prováveis temas que podem ser abordados em textos que pertencem a um determinado gênero, o qual atende a uma demanda social, historicamente situada. Assim, todo gênero está diretamente ligado às suas condições de produção. Exemplificando, se o assunto (ou conteúdo temático) são

as instruções sobre um remédio, acordou-se que o gênero discursivo é o que chamamos de *bula*, assim como se o conteúdo temático são instruções (passo a passo) para fazermos um bolo, convencionou-se chamar de *receita culinária*.

O segundo elemento citado por Bakhtin é a *construção composicional*, a qual dá conta da estrutura ou da combinação interna de textos que pertencem a determinado gênero e, da mesma forma como se dá com o conteúdo temático, também se forma historicamente nas relações sociais que originam o gênero. Assim, apesar de haver particularidades em cada texto, existem regularidades na forma, pois essa segue padrões definidos pela sociedade, ou seja, o enunciado segue um padrão que é pré-estabelecido pelo gênero.

Finalmente, Bakhtin (2000, p. 283) cita o elemento *estilo*, o qual está “indissolavelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciado, isto é, aos gêneros do discurso.” e inclui os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas da enunciação daquele que produz o texto. O autor confere individualidade ao enunciado e afirma que essa individualidade se apresenta em maior ou menor medida já que depende das particularidades de cada gênero discursivo. Para Bakhtin, os gêneros literários são os mais propícios para refletirem essa individualidade, pois nesses gêneros o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo como tal ao constituir uma das suas linhas diretrizes. Assim, podemos observar que o estilo individual é delimitado pelo estilo do gênero, já que os gêneros são mais ou menos maleáveis, dependendo exclusivamente de suas peculiaridades. Observemos:

tramandaí 18.1.76

nei:

culpa na consciência. devia ter procurado você – para alegrar a mim mesmo. agitações, pirações, dançasões, a tecla do til e do acento circunflexo estragada, como você já deve ter notado. o tempo indo embora. sempre.

fica sempre uma saudade do seu olho claro. e um verso na minha cuca, a propósito de muitas coisas despropositadas que tem acontecido: “antigamente os amigos não partiam de maneira tão fria”, mas tudo bem. hoje tem lua cheia. o som da utopia foi lindo e o pôr do sol laranja. a casa vazia. a túnica indiana e um pacote de omo no meu campo visual.⁴

⁴ Disponível em: <http://ndonline.com.br/florianopolis/plural/36191-cartas-de-caio-fernando-abreu-disponiveis-na-internet-mostram-amizade-literaria.html>. Acesso em 21 ago. 2020.

Nesse fragmento de uma carta de Caio Abreu, podemos observar claramente a questão do estilo. As frases e os nomes próprios iniciando por letras minúsculas demonstram claramente ser uma opção do escritor, já que a escrita proposta era de foro íntimo, ou seja, uma carta pessoal endereçada a um amigo, na qual predominam marcas da subjetividade.

Esses três elementos analisados - conteúdo temático, estilo e construção composicional – não são instituições prontas e fechadas, pois dependem das condições de cada novo enunciado, já que, para Bakhtin (2000, p. 293).

O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades de comunicação verbal, características estruturais que lhe são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas.

Segundo o autor, o enunciado contempla as condições características e os objetivos de cada uma dessas esferas, não apenas pelo conteúdo e por seu estilo verbal, sobretudo por sua construção composicional. Desse modo, os elementos conteúdo temático, estilo e construção composicional se unem ao todo do enunciado e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Dessa forma, “cada esfera da utilização elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que chamamos de gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

De acordo com o pensamento de Bakhtin (2000), há uma infinidade de gêneros, já que a variedade virtual da atividade humana não se esgota, e cada esfera dessa atividade suporta um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e se amplia à proporção que a mesma esfera se desenvolve e se mostra mais complexa.

Para o autor, embora já se tenha estudado os gêneros literários, os gêneros retóricos e os gêneros do discurso cotidiano, importa é levar em consideração a diferença fundamental que existe entre os gêneros do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo):

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses

gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 2000, p. 280)

Assim, em um diálogo, ao usar um dito popular, como por exemplo “Mais vale uma andorinha na mão do que duas voando”, estamos fazendo uso de um gênero primário do discurso, pois optamos por uma expressão popular, que circula comumente em determinados eventos sociais.

Ainda segundo Bakhtin (2000), assim que os gêneros primários se tornam componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e assumem a seguinte característica: não mantêm relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Assegura o autor que a diferenciação entre os gêneros primários e secundários tem fundamental importância retórica, razão pela qual a natureza do enunciado deve ser desvendada e definida por uma análise que privilegie ambos os gêneros.

Após uma discussão teórica sobre enunciado e gêneros do discurso, Bakhtin (2000) nos traz uma análise sobre o *estilo* onde demonstra alguns “senões” com a estilística tradicional. Ao definir gênero como “tipos de enunciados relativamente estáveis” quanto ao conteúdo, à construção composicional e ao estilo, faz a opção por colocar o estilo como fundamental à ideia de gênero discursivo. O estilo, para o autor, dá-se em uma dimensão textual e discursiva, a qual caracteriza os gêneros do discurso. Assim, o estilo faz referência às escolhas dos meios linguísticos que o locutor faz para manter a comunicação com seus interlocutores da interação verbal:

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre estilo e gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2000, p. 283-284)

Ainda, conforme a teoria protagonizada por Bakhtin (2000, p. 286), “a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato linguístico concreto que, do ponto de vista da língua é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um

fato estilístico.” Assim, segundo o autor, a seleção que o locutor produz de uma forma gramatical já é um ato estilístico.

Segundo Neves (2006, p. 53), atualmente, época de forte empenho na consideração dos gêneros discursivos, o que se destaca como fato é o crescente interesse por todos os tipos de enunciados, especialmente aqueles que, por não serem literários, ficavam excluídos quando se pensava em uma classificação de gêneros.

Assim, quando hoje falamos em gêneros, em plena era da linguística, é porque temos o foco na interação pela linguagem, enquanto que, em Aristóteles, era falar de poética: “com efeito, falar de gêneros, em Linguística, pelo menos pretensamente, é fazer ciência, e com Aristóteles era, declaradamente, fazer arte (com a poética e a retórica), ao mesmo tempo que fazer filosofia. (NEVES, 2006, p. 57)

As pesquisas sobre gêneros não ficaram restritas à academia. Rojo (2003: 01) salienta que os novos referenciais nacionais do ensino de línguas (PCNs de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras) indicam, explicitamente, gêneros como um objeto de ensino, destacando a importância de considerarmos as características dos gêneros na leitura e produção de textos. Assim, houve um aumento significativo no número de pesquisas que têm como interesse principal as teorias de gênero.

No campo dos estudos linguísticos, a discussão sobre gêneros não foi pacífica: de um lado, estão os que trabalham com o conceito de gêneros discursivos; de outro, estão os que defendem o conceito de gênero textual, privilegiando a concepção de discurso ou do texto como ponto de partida⁵. Desse modo, independentemente do sintagma utilizado, o texto é o ponto de partida, pois a materialização de um gênero ocorre pelo texto.

Com a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1998, é sugerida uma nova forma de trabalhar, um novo trabalho possível para tratar da língua em sala de aula, os gêneros textuais: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que o determinam (BRASIL, 1998: 21).” Já em 2006, com a publicação das Orientações Curriculares

⁵ Se nossa pesquisa pretende levar aos alunos uma gramática que, acima de tudo, fortaleça suas competências e habilidades discursivas, adotaremos aqui, a noção de gênero discursivo, advinda da teoria de M. Bakhtin.

Nacionais para o Ensino Médio, pelo Ministério da Educação do Brasil, mais uma vez o conceito de gênero aparece como um eficaz recurso metodológico para o ensino da língua:

[...] a ênfase dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. (Brasil, 2006, p.28)

[...] o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p. 36).

Até o advento dos PCNs, na década de 90 – apesar da “militância” de Geraldi - o ensino da Língua Portuguesa se dava, tanto no Ensino Fundamental quanto no agora Ensino Médio (antigo 2º Grau), basicamente pelo ensino das regras da gramática normativa. Dessa forma, como se trata de normas, regras, muitas vezes quase não havia a interferência do professor, já que as nomenclaturas precisavam apenas ser decoradas (talvez não muito comum hoje dia, mas ainda existe tal prática).

Assim, o estudo da gramática tradicional (aprendizado e aplicação das normas) ocupava quase todo o tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa. O mínimo tempo que sobrava destinava-se a produções de textos, muitas vezes sem o menor propósito contextual. Percebemos que a língua (em seu aspecto dialógico, de acordo com a teoria bakhtiniana), não era contemplada como objeto de estudo e reflexão, ficando alijada do processo de ensino.

Embora não trate de gênero e sim de competência argumentativa, é interessante observar que Travaglia (2003) em *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*, em nenhum momento aborda os gêneros do discurso como metodologia para o aprendizado da língua. Porém, reconhece que o ensino de gramática no Brasil “tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos.” (TRAVAGLIA, 2003, p. 101).

Para o autor, essas normas e exemplos são repetidos anos após anos como formas “corretas” e “boas” a serem copiadas como expressão do pensamento. Prosseguindo, descreve que não se percebe, nas aulas, produção e compreensão de textos, e sim uma exagerada concentração

da metalinguagem no ensino da teoria para se identificar classes de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos.

Ainda, Travaglia (2003), quando faz sua proposta para o ensino da gramática, diz que, quando fazemos uso dessa, é com a intenção de fazer com que o aluno seja capaz de dominar a língua e tenha tal competência. Embora não cite os gêneros do discurso, vê a linguagem como um instrumento de interação social, quando faz as seguintes considerações:

- 1) Que o objetivo da língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa;
- 2) (...) o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas (...);
- 3) que a linguagem é uma forma de interação;
- 4) que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa;
- 5) que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão (TRAVAGLIA, 2003, p. 109-110).

Assim, propõe que o ensino da gramática se dê através, basicamente, de uma gramática de uso (liga-se à gramática internalizada do falante), de uma gramática reflexiva (aquela que prevê tipos de textos que se adequam aos diferentes tipos de interação comunicativa) e com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, “mas sempre tendo em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação.” (TRAVAGLIA, 2003: 108).

Após as considerações de pesquisadores voltados ao ensino , como Travaglia e devido ao grande interesse da academia pelos estudos de Bakhtin, juntamente com o lançamento dos PCNs, muito se tem produzido, no Brasil, a partir do final dos anos 90, a respeito da temática *gêneros discursivos* (ou do discurso): são livros, artigos, ensaios, monografias, dissertações, teses, congressos, etc. Ainda assim, sentimos falta de um material que sirva como suporte a professores e alunos para a abordagem dos aspectos formais da língua em sala de aula.

No mercado editorial brasileiro, o que mais circulam são as gramáticas tradicionais, as que abordam regras e usam o texto apenas como pretexto para abordá-las, como por exemplo a **Gramática em Textos**, de Leila Sarmiento (2005).

Reproduzindo as formas tradicionais de abordagem, a autora nos fornece, no capítulo 1, breves pinceladas sobre alguns conceitos de comunicação⁶ e mensagem, código, língua e linguagem, norma culta e variedades linguísticas, a intencionalidade do discurso e a origem e evolução da língua portuguesa.

No capítulo 2, *Fonologia e Ortografia*, (SARMENTO, 2005, p. 48) logo no início há uma tira que serve de apoio para as considerações da autora, que propõe a leitura, como auxílio em suas considerações iniciais a respeito de fonologia, fonema e letra.

Figura 1 – Tirinha

GERALDÃO - GLAUCO



Fonte: Sarmento (2005, p. 48).

Na seqüência, seguem suas explicações a respeito do assunto:

Na tira, o filho aparece bem satisfeito com o desempenho do time brasileiro nas olimpíadas, por isso deseja partilhar essa alegria com sua mãe. Mas ela não se entusiasma, talvez devido ao desempenho do filho.

Veja, no primeiro quadrinho, que a personagem, ao chamar pela mãe, substitui a letra “m” por “b”. Com o uso deste recurso, o quadrinista nos remete à palavra Brasil, que motiva essa troca de letras e sugere o clima de euforia do filho.

Portanto, apenas a mudança de uma letra pode alterar o som e o significado de uma palavra (...) (SARMENTO, 2005, p. 50).

A tira em questão foi usada apenas para introduzir o assunto e não houve exploração do gênero e da função, ou seja, a compreensão dos sentidos possíveis pela compreensão da tira é ignorada. No próprio comentário da autora não há nenhuma referência ao todo do texto. Quando passa à classificação dos fonemas, há mais uma tira que serve de base para a retirada dos exemplos, o mesmo ocorrendo mais

⁶ Conceito de Língua que passa a ser assumido por volta da década de 1970: Língua como instrumento de comunicação.

duas vezes, na classificação dos encontros vocálicos e na classificação dos encontros consonantais e dígrafos. Assim, o texto serve apenas como “pretexto” para introduzir questões fonológicas.

Língua Portuguesa no ensino médio: uma proposta

Como já demonstrado em nossa pesquisa, a abordagem que se dá ao ensino de nossa língua já passou por vários momentos distintos, como o uso exclusivo de regras gramaticais, ou uma severa crítica ao modelo normativo de gramática.

Para Bechara (2006), há uma oposição entre a escola antiga e a atual: se aquela desprezava a língua que não fosse a culta, esta repudia a língua que não seja a de uso natural. Ainda hoje, sem querer ser repetitivo, quando o assunto é o ensino das regras gramaticais, se o assunto é concordância verbal, por exemplo, comum é a prática, em sala de aula, de o professor chegar com as regras, passá-las aos alunos e, logo após, passar a fixação do conteúdo, através de exercícios.

Exemplo: *O verbo haver, no sentido de existir, acontecer, por ser um verbo impessoal, não flexiona para concordar com o sujeito, pois não há um sujeito. Dessa forma, fica sempre no singular.*

Exercício:

Marque a alternativa que, de acordo com as normas de concordância verbal, apresenta erro.

- a) *Eles se houveram com a polícia durante a abordagem.*
- b) *Não houve quem os fizesse parar de brincar.*
- c) *Ontem, houveram muitos protestos pelo país.*
- d) *Haverá muitos eventos nas férias*
- e) *Quando chegamos, eles ainda não haviam saído de casa.*

Nosso estudo prevê selecionar textos de diversos gêneros, de acordo com a série e, a partir de análises propostas, discutir, também, os aspectos gramaticais, já que essa é a essência de nossa proposta. Digamos que o professor esteja analisando o gênero bilhete e esta seja a mensagem:

*Lu, estou com saudades, fazem quase dois meses que não te vejo. Vê se aparece, sua ingrata.
Saudades. Beijão.
Carla*

Neste momento, o professor pode introduzir o conteúdo concordância verbal, ou seja, mostrar aos seus alunos que, se levarmos em consideração as normas gramaticais, houve um desvio no uso do verbo *fazer*. E caso não fosse um bilhete de foro íntimo, e sim um requerimento enviado ao diretor da escola, por exemplo, a flexão do verbo deveria se adequar ao que prevê o uso de certos verbos impessoais na Língua Portuguesa.

Conforme Antunes (2005, p. 119),

A gramática, como vimos, não entra em nossa atividade verbal dependendo de nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua. Daí que explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática.

Dessa forma, não pretendemos usar o texto apenas como pretexto para introduzir aspectos gramaticais, conforme análise anterior de uma gramática, mas sim mostrar as características de cada gênero e isso, com certeza, inclui os aspectos gramaticais, já que a formalidade gramatical é, também, característica de certos gêneros. Assim, quando o professor introduzir o ensino gramatical, que seja a partir da análise do gênero e não o contrário.

Como estratégia de abordagem de um determinado gênero, o professor poderá começar pela identificação e finalidade do gênero. Entretanto, como mencionamos anteriormente, ficar apenas na descrição não fará com que o aluno se torne um bom escritor.

É preciso avançar. É preciso que os alunos tenham contato com o gênero, através da leitura, através da produção textual. É preciso que o professor situe o gênero no contexto atual da sociedade e indique as reais possibilidades de uso.

Cabe ao professor trabalhar com os aspectos gramaticais, se esses forem relevantes ao gênero. Se, por exemplo, *carta* for o gênero abordado, seria pretexto o professor trabalhar com o *vocativo* e o que prevê a pontuação, caso houvesse desvios, nas produções textuais dos alunos, em relação à norma culta? Cremos que não, e é isso que justifica nosso estudo e consequente proposta.

É importante que fique claro ao aluno que a chamada *norma culta* não é a mais importante da língua, como era considerada até certas décadas atrás. É apenas mais uma possibilidade de uso, adequada a

determinado evento social. É preciso ficar claro, também, que as variações linguísticas que fazem parte do nosso dia a dia são tão importantes quanto a norma culta, desde que fique entendido que a gramática normativa rege uma variação, principalmente quando a referência é o texto escrito.

O quadro a seguir, de nossa autoria, resume o que propomos:

Quadro 1 – Resumo da proposta

Gênero Discursivo Carta ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM	
Identificação do gênero	Gênero utilizado entre pessoas que mantém determinado tipo de relacionamento. Entre outros fins, utiliza-se para dar notícias, fazer convites, agradecer, relatar, fazer pedidos, etc. Normalmente, apresenta os seguintes elementos: local, data, vocativo, texto, saudação e assinatura.
Leitura	Proposta de leitura de 2 cartas de momentos distintos de nossa história: a) Carta de Pero Vaz de Caminha b) Carta de Caio Fernando de Abreu (à escolha do professor)
Gênero e Sociedade	Situar o gênero Carta na atual sociedade. Mostrar ao aluno que, mesmo em face de um mundo altamente tecnológico, ainda há pessoas que recorrem ao uso da carta.
Registro da língua	É Interessante o professor abordar as variações linguísticas e as condições de produção e adequação do uso da língua a cada situação de comunicação.
Produção do gênero	Os alunos, partindo de uma situação real de sala de aula, trocarão cartas entre si, seguindo os passos usados para se postar uma carta. Sugere-se, também, a leitura de algumas dessas cartas para o grande grupo.
Gramática	O professor deverá abordar algum aspecto gramatical, caso julgue servir para demonstrar aspectos do gênero em questão e não o contrário. Não deve usar o texto como pretexto, pois estaria voltando a uma metodologia que já se mostrou não eficiente.
Exercícios	Sempre partindo do gênero sugerido, o professor poderá trabalhar com exercícios de interpretação, de análise linguística tal como níveis de linguagem, exercícios de compreensão, exercícios de leitura e se julgar necessário, pela qualidade dos textos escritos, exercícios gramaticais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Também, é preciso ressaltar, neste momento, que como nossa proposta visa também a abordagens das normas gramaticais, seria interessante, destacar, no quadro que propomos a seguir, quando o professor deverá intervir no estudo do gênero e inserir a abordagem gramatical. Será, então, tarefa do professor perceber o momento exato de recorrer às normas gramaticais quando elas forem pertinentes ao ensino do gênero e não o contrário. Só desta forma nossa proposta terá contribuído para o ensino da língua.

Quadro 2 – Gênero por série

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
GÊNERO POR SÉRIE	Mensagem de Whatsapp Mensagem de Facebook E-mail Chat Carta Pessoal Cartão Telefonema Quadrinhos Manchetes Piada Letra de música Notícia	Abaixo-assinado Anotação de leitura Convite Crônica esportiva Diálogo Notícia Receitas Texto Técnico Folder Baner Pôster Reportagem	Anúncio de emprego Artigo de opinião Nota de rodapé Ofício Convocação Currículo Carta do leitor Debate Atestado Carta Argumentativa Editorial Reportagem Referência Bibliográfica* Entrevista
SEQUÊNCIAS TEXTUAIS PREDOMINANTES	Narração Descrição	Exposição Injunção	Dissertação Argumentação
JUSTIFICATIVA	Os gêneros indicados por série foram selecionados por duas razões: complexidade e uso. O gênero mensagem de whatsapp, por exemplo, não tem a mesma estrutura complexa que o gênero carta argumentativa. Assim como, parece-nos muito mais adequado trabalhar com o gênero currículo com alunos da 3ª série, justamente porque alguns deles buscarão inserção no mercado de trabalho.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro apresentado traz sugestões de gêneros a serem usados por série. Tem a finalidade de levar o aluno ao letramento, fundamental à prática escrita em situações formais, presente nos textos acadêmicos, nos textos de opinião, nos escritos científicos, em documentos e em uma variada gama de outros gêneros. A sequência *Manchete* (1º ano), *Notícia* (2º ano) e *Reportagem* (3º ano) exemplifica nossa proposta, ou seja, ir dando complexidade ao texto, à medida que os alunos vão adquirindo maturidade.

Os gêneros sugeridos também servem para colaborar com o professor quando da montagem de seus planos de ensino e no planejamento de suas atividades. Como indicação de abordagem gramatical, sugerimos o que segue:

Quadro 3 – Indicação de abordagem

	1º ano	2º ano	3º ano
NÍVEL SINTÁTICO A SER DESENVOLVIDO POR SÉRIE	- Linguagem e seus conceitos - Níveis de linguagem - Morfologia - Adequação vocabular - Estrutura e formação das palavras - Estrangeirismos	- Elementos de coesão e coerência - Padrões frasais - Sintaxe do período simples - Pontuação	- Sintaxe do período composto - Anáfora e Catáfora. - Concordâncias - Regência e crase

Fonte: Elaborado pelo autor.

A sugestão dos conteúdos também tem a ver com o grau de complexidade que, reconhecidamente, sabemos existir. Assim,

quando o professor estiver abordando determinado conteúdo no 3º ano, é porque, obviamente, já trabalhou com conteúdos menos complexos e que foram fundamentais para chegar-se a um nível de maior exigência intelectual. O que propomos vem ao encontro das habilidades que os alunos devem apresentar ao fim de cada ano, de acordo com o que propõem os PCNs.

Considerações finais

Os tempos são outros e o professor precisa reinventar-se, porque os alunos não são mais os mesmos: novas tecnologias, novos interesses e, conseqüentemente, novas formas de aprender têm que ser propostas e revistas com quase a mesma velocidade com que se lançam novos equipamentos tecnológicos.

Com o advento da Linguística, fomos contemplados com várias teorias, entre elas, a Teoria dos Gêneros Discursivos proposta por Mikhail Bakhtin (1895 – 1975). Para o Bakhtin (2000), em um texto, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional se solidificam no todo do enunciado e são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação, que constrói, assim, seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os chamados gêneros do discurso.

Por concordamos com o autor quando ele afirma que a comunicação humana não é possível senão por meio de gêneros, buscamos comprovar a necessidade de apresentarmos um estudo que tenha como fim último o domínio de gêneros com os quais os alunos possam mais facilmente atuar e agir nos diferentes grupos sociais a que pertencem.

Por outro lado, quanto ao ensino da língua, o próprio MEC, através do OCEM (BRASIL: 2006,35), não exclui o ensino da gramática quando expõe que cabe, sim, à escola, juntamente com professores, precisar os conteúdos que serão transformados em objetos de ensino e de aprendizagem, assim como os métodos com os quais se efetivará sua operacionalização. Salienta, também, que a assunção desse expediente é de extrema importância na organização de seu projeto pedagógico, já que a proposição dos conteúdos lecionados é uma ação que traz à cena a concepção que a escola tem dos papéis de aluno e professor e do que vem ser ensinar e aprender.

Nossa pesquisa buscou demonstrar que o lugar do ensino da língua culta é na escola. Se a língua se apresenta como um meio de integração social, é preciso respeitar as variações linguísticas, principalmente na escola, que não deve ser um lugar para se reproduzir intolerâncias. Ao contrário, a escola deve respeito a qualquer variação de que aluno faça uso para poder interagir socialmente. Entretanto, ao apresentar ao aluno a língua culta, o professor estará oportunizando-lhe a possibilidade de expressão dessa variante, já que, socialmente, há ambientes que a requerem.

Também, de nada adianta a academia trabalhar com novas teorias (e isso a academia faz) se não buscar a inserção dessas teorias na prática, na sala de aula, no dia a dia de alunos e professores. Assim, cabe a nós buscarmos novos métodos a sua exaustão, pois acreditamos ser este o caminho. Se esta ou aquela metodologia testada não se mostrar muito eficiente, buscaremos uma outra e, talvez, muitas outras.

Hoje em dia, ensinar a língua materna em ambiente escolar, tornou-se um desafio, uma vez que em muitos desses ambientes, há apenas a figura do professor, giz e um quadro-negro. Isso tudo confrontado à espetacular era tecnológica que estamos vivendo. Encontrar um instrumento que sirva de parâmetro tanta para professores quanto para alunos, é primordial para que tenhamos uma maior motivação em sala de aula, a fim de que a língua possa ser, efetivamente, um instrumento eficaz de comunicação e que, acima de tudo, seja entendida por aqueles que dela fazem uso.

Se o uso da língua se concretiza na forma enunciados orais e escritos, por aqueles que participam de uma ou outra esfera da atividade social, que se busque e se criem instrumentos para facilitar a convivência entre os atores da sociedade. Nesse sentido é que caminha nossa proposta.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. Maceió: EDUFAL, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM, 1998). Brasília, DF, MEC.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM, 2000). Brasília, DF, MEC.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Gêneros: ontem, hoje e sempre. In: **Aprendizagem de Língua e Literatura**. Porto Alegre: UniRitter, 2006.
- SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2005.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2003.

Revisitando o termo *polifonia*: da sua origem no cânone musical ao uso em Bakhtin e Ducrot

Paulo Roberto de Souza Ramos

Introdução

O termo *polyphony* é descrito no dicionário geral de língua inglesa *Merriam-Webster* como “um estilo de composição musical que emprega duas ou mais linhas melódicas simultâneas, mas relativamente independentes”¹. Com acepção muito semelhante, o dicionário *on-line* de língua portuguesa *Dicio* (s.p.), define o termo como usado “para designar várias melodias que se desenvolvem independentemente, mas dentro da mesma tonalidade. (...) Música vocal contrapôntica”. Essa associação primeira com a música é reforçada através de uma pesquisa simples com o buscador *Google*, que gerou, aproximadamente, 14.900.000 resultados, os primeiros dos quais relacionados ao termo musical. É interessante observar que o exemplo de *polifonia* disponível no verbete do *Merriam-Webster* não é relativo à música, mas se trata de um emprego metafórico, extraído de Fox (2019, s.p) para descrever a prosa da escritora estadunidense Toni Morrison: “sua narrativa mistura as vozes de homens, mulheres, crianças e, até mesmo, de fantasmas numa *polifonia em camadas*” (destaque meu). Outras referências à *polifonia* em música são um curto verbete da *Wikipédia* e uma entrada da enciclopédia *Britannica on-line*; mas há também ocorrências diversas, como o nome da empresa japonesa de videogames *Polyphony Digital*, que pertence ao *Sony World Studios*.

Neste capítulo, é realizado um levantamento do conceito de *Polifonia* em três áreas: em música, posto ser essa a origem da metáfora usada por outros autores até chegar ao seu em Linguística, a partir de Ducrot (1984), passando pela conceituação na Teoria Dialógica de Bakhtin (1972/1984). Para começar, alguns esclarecimentos sobre o que

¹ [a style of musical composition employing two or more simultaneous but relatively independent melodic lines.] (Esta e as demais traduções de citações são do autor.)

² [Her narratives mingle the voices of men, women, children and even ghosts in layered *polyphony*.]

se entende por termo e a inserção desse conceito dentro do campo geral da Terminologia.

O conceito de termo em Terminologia

Mesmo quando empregado em contextos não-técnicos, o item lexical *termo* denota uma opção de colocar em uma expressão uma carga que não seria encontrada caso se usasse uma palavra mais ‘corriqueira’. Em tais casos, já é possível vislumbrar o caráter especializado do item. O *Oxford on-line dictionary* define *termo* como “uma palavra ou segmento de frase usado para descrever uma coisa ou para expressar um conceito, especialmente, em um tipo específico de linguagem ou área de estudo”³. Nessa definição, temos duas noções que são de interesse particular para a breve análise terminológica que se propõe aqui: 1. a inserção de um termo em um ramo de especialidade e seu vínculo a uma linguagem particular e 2. também sua relação com o contexto de uso em um campo do conhecimento. Cabe esclarecer que há, e fato, um campo voltado para o estudo do termo, o qual, como já foi referido, se denomina *Terminologia*. Assim como o item lexical *termo* pode ser apresentar diferentes definições dependendo de qual vertente teórica está relacionado, a própria *Terminologia*, enquanto área de estudo, tem diferentes escopos, que variam conforme as abordagens e intenções dos teóricos e pesquisadores que se debruçam sobre uma determinada questão. Por não se objetivar uma listagem exaustiva das teorias terminológicas existentes e para atender a brevidade de exposição intentada neste escrito, *Terminologia* é explicada a partir do teórico que recebe os créditos de criador da área como campo de estudos autônomo, o austríaco Eugen Wüster (1898-1977) e a ampliação do campo proposto pela linguista catalã Maria Teresa Cabré (1947-).

Campo (2012, p 45), acerca de Wüster, esclarece que seu trabalho em *Terminologia* resultou na formulação das bases para a chamada *Teoria Geral da Terminologia*⁴; a autora destaca, entre os muitos

³ [A word or phrase used to describe a thing or to express a concept, especially in a particular kind of language or branch of study.]

⁴ Cabré (2003, p. 167) explica que, se tomada a partir de Wüster (1979), a *Teoria Geral da Terminologia* pode ser entendida como uma tentativa de maximizar a distinção entre a Terminologia e a Linguística “a fim de se chegar a uma disciplina autônoma cujo objeto não são mais os termos enquanto unidades da linguagem natural, mas conceitos enquanto agrupamentos de traços internacionalmente unificados que são

projetos de Würster para essa área, “sua tese de doutorado, as recomendações do ISO, o estabelecimento da *Infoterm*, a Teoria Geral da Terminologia, para citar apenas alguns”⁵. A concepção wüsteriana clássica defende a essencial a monosssemia do termo, ou seja, para cada termo apenas um sentido. Thoiron e Béjoint (2010) elaboram a questão da seguinte forma: “ A monosssemia é, obviamente, evocada por terminólogos para descrever o que acontece com a criação do um termo; além disso, é apresentada como um dogma por terminólogos tradicionais e justificada pela preocupação com a ausência de ambiguidade na comunicação entre especialistas”⁶ (p. 107).

Na visão clássica atribuída a Würster, um termo deveria remeter a um único sentido. Embora pareça ser inquestionável que a significação de uma palavra possa apontar para vários sentidos, com um termo, na concepção do terminólogo austríaco, a situação é outra. O fato de se tratar de uma linguagem especializada e de haver um recorte de um campo do conhecimento bastaria para eliminar as outras possibilidades de sentidos atribuíveis ao item lexical.

Cabré (1998, p. 1), ao mesmo tempo que parece reafirmar o papel de Würster como pai do conceito moderno de terminologia, a autora aponta para o fato de já nos séculos XVIII e XIX, pesquisadores de áreas como a Química e a Botânica já sentirem a necessidade de precisão terminológica das palavras e expressões empregadas nessas áreas e não hesita em declarar que apenas muito recentemente a pesquisa em terminologia saiu do que chama de ‘amadorismo para uma abordagem verdadeiramente científica’. Em outra passagem do seu trabalho, ela faz uma crítica a falta de interesse dos estudos linguísticos por questões terminológicas e diz que

expressos por meio de signos equivalentes de diferentes sistemas linguísticos e não-linguísticos [an attempt to sharpen the distinction between terminology and linguistics in order to arrive at an autonomous discipline the object of which are no longer terms considered as units of natural language, but concepts considered as clusters of internationally unified features which are expressed by means of equivalent signs of different linguistic and non-linguistic systems.]

⁵ [Among his many projects in this area, we should point out his doctoral dissertation, the ISO recommendations, the establishment of *Infoterm*, the general theory of terminology, to mention just a few.]

⁶ [La monosémie est évidemment évoquée par les terminologues pour décrire ce qui se passe au moment de la création du terme, et au-delà elle est posée comme un dogme par les terminologues traditionnels et justifiée par le souci de l’absence d’ambiguïté dans la communication entre spécialistes.]

É curioso que os linguistas tenham, em geral, demonstrado pouco interesse nos estudos terminológicos; ao invés disso, se preocuparam em desenvolver uma teoria que desse conta dos princípios que governam todas as línguas humanas; com isso, se preocuparam menos com os múltiplos aspectos da linguagem vista como instrumento de comunicação. Somente dentro dessa última abordagem é que a terminologia recebe um lugar na análise linguística⁷ (p. 2).

Vê-se assim que não só o item lexical *termo*, mas também área responsável pelo seu estudo e análise se configura em uma área de difícil conceituação. Para o presente estudo, entende-se *termo*, seguindo modelos de definição dicionarística, como uma palavra ou palavras usadas para descrever algo ou para expressar um conceito, particularmente, quando usada em uma linguagem particular ou em um campo de estudo. Com esse entendimento, é que se apresenta a seguir o termo *polifonia* em três grandes áreas: a música, a literatura e a linguística.

A polifonia em música

Ao se desmembrar a palavra *polifonia*, temos ‘poli’ que em grego significa ‘várias’ e ‘phonos’, que equivaleria a ‘vozes’ ou, de maneira mais ampla, a ‘sons’. Ammer (2004, p. 319) oferece uma explicação mais abrangente e elaborada; para ela, *polifonia* é:

Música com mais de uma parte vocal. Pode haver apenas duas partes vocais ou até mesmo quarenta ou mais. Cada parte pode ter sua própria melodia ou uma única melodia pode ser tomada pelas diferentes partes intercaladamente. É a *polifonia* que dá à música ocidental uma dimensão harmônica, ou vertical, distinguindo-a dessa forma da maior parte dos tipos de música oriental e música primitiva de raiz.⁸

⁷ [It is curious that linguists have generally shown little interest in terminological studies; instead they have been concerned with developing a theory to account for the principles governing all possible human languages but have been less concerned with multiple aspects of language seen as a tool for communication. Only within this latter approach is terminology afforded place in linguistic analysis.]

⁸ [Music with more than one voice-part. There may be as few as two voice-parts or as many as forty or more. Each part may have its own melody, or a single melody may be taken up by the different parts in turn. It is polyphony that gives Western music a harmonic, or vertical, dimension, thereby distinguishing it from most kinds of Asian music and primitive folk music.]

Em contraste com a *polifonia*, temos a chamada *homofonia*, que é uma “música onde uma parte vocal, que carrega a melodia, é apoiada por acordes nas outras partes vocais e na qual as partes se movem conjuntamente no mesmo ritmo”.⁹ (*Ibid.* p. 94) O termo *homofonia* não deve ser confundido com *monofonia*. A diferença dos sufixos, *homo-* em oposição a *mono-* é essencial para essa distinção. *Monofonia* consiste em “uma parte vocal, para intérprete solo ou um grupo cantando em uníssono, sem acompanhamento de qualquer tipo”.¹⁰ (*Ibid.* p. 247) Um exemplo bastante conhecido de música monofônica é o canto gregoriano.

Outra elaboração conceitual que pode ser feita no universo musical é na comparação entre *polifonia* e *contraponto*. Este último consiste na

técnica de combinar duas ou mais melodias independentes a fim de compor uma textura harmônica (uma textura na qual os acordes produzidos pelas melodias soando juntas são agradáveis aos ouvidos). O contraponto é, de fato, idêntico à *polifonia* no que tange o uso de mais de uma parte vocal (uma “parte vocal” sendo o mesmo que uma “melodia”). Entretanto, o termo “*polifonia*” é geralmente usado para se referir à música do Período Medieval (século IX até aproximadamente 1500), e o termo “contraponto” se aplica à música dos séculos XVI ao XVIII.¹¹ (*Ibid.* p. 94)

Como exemplos de formas musicais que são essencialmente contrapontuais podemos citar o cânone e a fuga. O compositor alemão Johann Sebastian Bach é um dos muitos compositores eruditos a trabalhar com essas duas formas, particularmente, na obra inacabada conhecida como A Arte da Fuga (*Die Kunst der Fuge*), BWV 1080.¹²

⁹ [Music in which one voice-part, carrying the melody, is supported by chords in the other voice-parts, and the parts move together in the same rhythm.]

¹⁰ [Music consisting of a single voice-part, for either one performer or an ensemble performing in unison without accompaniment of any kind.]

¹¹ [The technique of combining two or more independent melodies to make up a harmonious texture (one in which the chords produced by the melodies sounding together are pleasant to the ear). Counterpoint is actually identical to polyphony, the use of more than one voice-part (a “voice-part” being the same as a “melody”). However, the term “polyphony” is usually used to refer to music of the Middle Ages (ninth century until about 1500), and the term “counterpoint” is applied to the music of the sixteenth to eighteenth centuries.]

¹² [Um cânone bastante popular é o do compositor alemão Johann Pachelbel (1653-1706). Cf. a interpretação do *Stringspace String Quartet* disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jJRdLZyOU4w> . Do também alemão Johann Sebastian

A independência entre vozes e/ou melodias na música polifônica em contraste com a música homofônica foi o que parece ter chamado a atenção do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) quando buscou aplicar o termo de forma metafórica para distinguir a produção romanesca do seu país.

A polifonia bakhtiniana

A premissa de Bakhtin para o desenvolvimento de sua concepção de *polifonia* parte do contraste entre uma peça musical polifônica e uma homofônica. O filósofo russo utiliza esses dois tipos de texturas para falar da independência de ideias e visões dentro de um romance. Para ele, Dostoévsky (1821-1881) é o criador de textos, mais especificamente, de romances polifônicos. Outros autores, como Tolstói (1828-1910), apesar das diferentes personagens que figuram em suas obras, fazem ‘ouvir’ apenas a sua voz, sendo por isso criadores de obras monofônicas. Sobre esse princípio composicional, que constitui a *polifonia* encontrada nos romances de Dostoévsky, Bakhtin (1984, p. 17) o caracteriza como “a unificação de material altamente heterogêneo e incompatível - com a pluralidade de centros de consciência não reduzidos a um único denominador comum ideológico”¹³.

Em outra passagem de *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Bakhtin explicita o que entende ser a essência desse elemento narrativo empregado pelo escritor russo que ilustra sua visão polifônica. Ele argumenta que:

A essência da *polifonia* está precisamente no fato de que as vozes permanecem independentes e, como tais, são combinadas em uma unidade de uma ordem maior que a *homofonia*. Se se for falar em vontade individual, então é precisamente na *polifonia* que uma combinação das várias vontades individuais ocorre, que os limites da vontade individual podem, em princípio, ser ultrapassados. Poderia se colocar isso

Bach (1685-1750), podemos usar sua Pequena Fuga em Sol Menor para órgão, como ilustrativa da segunda forma musical. Cf. o vídeo de Stephen Malinowski disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dDbxFi3-UO4>.]

¹³ [the unification of highly heterogeneous and incompatible material—with the plurality of consciousness-centers not reduced to a single ideological common denominator.]

da seguinte maneira: a vontade artística da *polifonia* é uma vontade de combinar muitas vontades, uma vontade para o evento.¹⁴ (p. 21)

Dessa forma, para Bakhtin, Dostoévsky é o verdadeiro criador da *polifonia* textual¹⁵ (p. 34) Explica, em outro momento, que a comparação entre o que ocorre no interior de uma obra como *Os Irmãos Karamazov* (1880) e a uma peça polifônica deve ser encarado como uma analogia gráfica:

A imagem da *polifonia* e do contraponto apenas indica aqueles novos problemas que surgem quando um romance é construído além dos limites da unidade monológica comum, exatamente como na música, novos problemas surgem quando os limites de uma única voz são ultrapassados. Mas o material da música e o do romance são muito diferentes para que haja algo mais entre eles do que uma analogia gráfica, uma metáfora simples.¹⁶ (p. 22)

Para fins de simplificação, pode se dizer que o emprego que Oswald Ducrot faz da *polifonia* bakhtiniana se constitui também em uma analogia gráfica. No entanto, o teórico francês não almejou apenas empregar uma metáfora simples com o estabelecimento de sua teoria polifônica - ele ensaja, a partir do construído pelo filósofo russo, dar conta das lacunas existentes na sua área de atuação, ou seja, buscou apresentar formas de explicar a independência das vozes em um enunciado. A constatação do que foi realizado por Bakhtin e do que este deixou de fora, pelo fato de essas questões estarem fora do seu escopo teórico (ou do seu interesse...) é expressa em Ducrot (1984, p. 171) introduz a questão da *polifonia* dentro da *Teoria da Argumentação na Língua*:

¹⁴ [The essence of polyphony lies precisely in the fact that the voices remain independent and, as such, are combined in a unity of a higher order than in homophony. If one is to talk about individual will, then it is precisely in polyphony that a combination of several individual wills takes place, that the boundaries of the individual will can be in principle exceeded. One could put it this way: the artistic will of polyphony is a will to combine many wills, a will to the event.]

¹⁵ [In our opinion Dostoevsky alone can be considered the creator of genuine polyphony (p. 34).]

¹⁶ [The image of polyphony and counterpoint only points out those new problems which arise when a novel is constructed beyond the boundaries of ordinary monologic unity, just as in music new problems arose when the boundaries of a single voice were exceeded. But the material of music and of the novel are too dissimilar for there to be anything more between them than a graphic analogy, a simple metaphor.]

Para Bakhtin, existe toda uma categoria de textos, e em particular de textos literários, para os quais é preciso reconhecer que várias vozes falam simultaneamente, sem que uma delas seja preponderante e julgue as outras: é uma questão daquilo que ele chama, em oposição à literatura clássica ou dogmática, de literatura popular, ou mesmo, carnavalesca, e que ele, às vezes, classifica de farsa [mascarade], significando que o autor assume uma série de máscaras diferentes. Mas essa teoria de Bakhtin, que eu saiba, sempre foi aplicada a textos, isto é, a uma sequência de enunciados, nunca aos enunciados que constituem os textos. De modo que tal teoria não questionou o postulado de que um enunciado isolado tenha uma única voz.¹⁷

Robinson (2011, s.p.) lembra que o termo *polifonia* significa, literalmente, múltiplas vozes e que Bakhtin interpreta a obra de Dostoiévsky como sendo constituída por múltiplas e diferentes vozes, as quais não são se fundem para expressar uma única perspectiva, nem se subordinam a voz do autor. Cada voz traz a sua própria perspectiva, sua própria validade e, conseqüentemente, seu próprio peso narrativo dentro do romance.

O texto aparece como uma interação de perspectivas e ideologias distintas, sustentadas pelas diferentes personagens. As personagens conseguem falar por si mesmas, até mesmo contra o autor – é como se o outro falasse diretamente através do texto. O papel do autor é fundamentalmente alterado, uma vez que este não pode mais monopolizar o ‘poder de dizer-significar’¹⁸. (ibid. s.p.)

Em comum, além da metáfora com a forma musical, Ducrot e Bakhtin trazem o fato de apresentarem formas como os seres humanos fazem uso da linguagem. Para o primeiro, a linguagem como

¹⁷ [Pour Bakhtin, il y a toute une catégorie de textes, et notamment de textes littéraires, pour lesquels il faut reconnaître que plusieurs voix parlent simultanément, sans que l’une d’entre elles soit prépondérante et juge les autres: il s’agit de ce qu’il appelle, par opposition à la littérature classique ou dogmatique, la littérature populaire, ou encore carnavalesque, et qu’il qualifie quelquefois de mascarade, entendant par là que l’auteur y prende une série de masque différents. Mais cette théorie de Bakhtine, à ma connaissance, a toujours été appliquée à des textes, c’est-à-dire à des suites d’énoncés, jamais aux énoncés dont ces textes sont constitués. De sorte qu’elle n’a pas abouti à mettre en doute le postulat selon lequel un énoncé isole fait entendre une seule voix.]

¹⁸ [The text appears as an interaction of distinct perspectives or ideologies, borne by the different characters. The characters are able to speak for themselves, even against the author – it is as if the other speaks directly through the text. The role of the author is fundamentally changed, because the author can no longer monopolise the ‘power to mean’.]

forma de comunicação e microcosmos de significação e sentido e para o segundo, a linguagem literária como criadora por mimese de um universo complexo que não só reflete, mas constrói em paralelo o mundo. Podemos usar o que escreve Bakhtin (1986, p. 60) para resumir e justificar as diferentes conclusões e aplicações feitas pelos dois teóricos: “Todas as diversas áreas da atividade humana envolvem o uso da linguagem. Obviamente, a natureza e as formas de [manifestação] desse uso são tão diversas quanto são as áreas da atividade humana”.¹⁹

O interesse por questões de linguagem foi o ponto de partida para que cada um dos dois teóricos, dentro do seu campo de interesse, fizesse proposições para examinar os aspectos que buscava analisar e explicar. É como se, dos vários sentidos para a palavra *polifonia*, cada um tenha ‘ouvido’ nessa justaposição de vozes, uma em particular soando com mais força e ao prestar atenção a ela, encontrassem o cerne da sua teoria.

A polifonia ducrotiana

Primeiramente, é preciso entender que as vozes de que fala Ducrot em sua teoria polifônica não são vozes reais, mas perspectivas enunciativas. Em Ducrot (1984, p. 183), o linguista francês escreve que “É o objeto próprio de uma concepção polifônica de sentido mostrar como o enunciado sinaliza dentro da enunciação, a superposição de várias vozes.”²⁰.

Se a metáfora polifônica foi emprestada de Bakhtin, a ideia de que um enunciado pode assinalar na sua enunciação mais de uma voz tem sua origem nos escritos de linguista suíço Charles Bally (1865-1947). Barbisan e Teixeira (2002, p. 163) apresentam de forma genealógica o nascimento da inspiração da *polifonia* ducrotiana:

Em obra intitulada *Logique, structure, énonciation* (1989), no capítulo VII, Ducrot se propõe a explicar como, a partir da leitura de *Linguistique générale et linguistique française* de Charles Bally (1965), ele encontrou inspiração para sua

¹⁹ [All the diverse areas of human activity involve the use of language. Quite understandably, the nature and forms of this use are just as diverse as are the areas of human activity.]

²⁰ [c'est l'objet propre d'une conception polyphonique de sens que de montrer comment l'énoncé signale, dans son énonciation, la superposition de plusieurs voix.]

teoria Linguística da *polifonia*. Parte da afirmação de Bally de que a língua é um instrumento que permite a comunicação de um pensamento pela palavra. Essa ideia já estaria na *Gramática de Port-Royal*, segundo a qual, a língua serve para significar nossos pensamentos. Comparando as duas posições, Ducrot observa que Bally fala de comunicar um pensamento, enquanto Port-Royal fala de significar nossos pensamentos. Então – e é dessa observação que o autor parte para conceber sua teoria da polifonia – segundo Bally, há a possibilidade de que o pensamento comunicado não seja o do sujeito falante.

Essas mesmas autoras informam que é em *Les mots du discours* (1980, p. 43), no seu primeiro capítulo, que Ducrot faz a primeira referência ao conceito de *polifonia*, o qual o linguista francês formula juntamente com a tese de que o enunciado veicula o que chama de uma imagem de sua enunciação. A ideia central elaborada por Ducrot é de que:

Nessa descrição da enunciação que constitui o sentido do enunciado, se deve distinguir o autor das palavras (locutor) e os agentes dos atos ilocutórios (enunciadores). Ao par locutor/ enunciador, Ducrot associa o par alocutário/destinatário. O alocutário é aquele a quem a enunciação do locutor se dirige e o destinatário é aquele a quem os atos ilocutórios produzidos pelo enunciador efetivamente se destinam. (*Ibid.* p. 166)

Uma ressalva importante feita no artigo das pesquisadoras brasileiras é que em Ducrot (1980) não se faz ainda a distinção entre o locutor e o sujeito empírico, um aspecto que segundo elas, irá receber atenção especial nos textos subsequentes sobre a teoria *polifonia* dita clássica (*Ibid.* p. 166).

Em outro momento do artigo, Barbisan e Teixeira, falam das conferências proferidas por Ducrot em Cali, na Colômbia em 1988 e discorrem sobre a referência feita por ele ao termo *polifonia* tal como empregado por Bakhtin. Reforçam que, para o teórico russo, *polifonia* compreende os distintos pontos de vistas que assumem as diferentes personagens de um texto romanesco. Nesse sentido,

[*Polifonia é usada*] para caracterizar uma forma de literatura, qualificada como polifônica ou carnavalesca, em que vários personagens se apresentam por si mesmos, e não são julgados pelo autor, como se vê na obra de Dostoievski. Essa forma de literatura opõe-se à dogmática, de que as novelas de Tolstói são o exemplo, na qual se expressa uma única voz, a do autor, que julga os personagens. A proposta de Ducrot é de levar a ideia de *polifonia* para o enunciado, definido por ele como segmento de discurso. (p. 169)

Com fins de deixar claro o que permanece e o que é aprimorado na teoria polifônica ducrotiana, colocam que é mantida a ideia de que o sujeito falante remete a várias outras funções, como a de sujeito empírico, a de locutor e a de enunciador. O sujeito dito empírico está fora do interesse do linguista, pois este deve almejar descrever aquilo que está contido no enunciado, aquilo que diz o enunciado e não as condições externas de produção. Já locutor deve ser entendido como o responsável pelo enunciado e é marcado no próprio enunciado. Os enunciadores denotam os diferentes pontos de vista; são concebidos como pontos de perspectiva abstratos. Concluem que nesse molde, o enunciado apresenta o que classificam de “um diálogo cristalizado”. Esse é o contexto em que Ducrot insere o conceito de *polifonia* na Teoria da Argumentação na Língua (TAL). (*Ibid.* p. 169).

Ainda com o objetivo de apresentar um detalhamento da teoria polifônica ducrotiana, Barbisan e Teixeira (2002) descrevem como o teórico francês separa os conceitos de locutor e enunciador. Explicam que para Ducrot na versão clássica de *polifonia*:

o locutor é visto sob as formas de ser empírico, que não é objeto de estudo do linguista, e de ser do discurso. Na *polifonia* dos enunciadores, estes deixam de ser sujeitos de atos ilocutórios porque não falam. São vozes, pontos de vista, com os quais o locutor interage. A *polifonia* é ainda integrada à Teoria da Argumentação, o que é esclarecido por meio da análise de enunciados complexos. A teoria passa a ter três aspectos: o dos pontos de vista dos diferentes enunciadores; o da posição do locutor em relação aos enunciadores; o da identificação de um enunciador com uma pessoa. (p. 178-179)

Diferentemente de Bakhtin que buscava destacar a pluralidade de vozes em um texto romanesco, Ducrot busca trabalhar com as possibilidades de justaposição de vozes dentro do enunciado. Dessa forma, as semelhanças entre as duas concepções de *polifonia* parecem se limitar à referência metafórica a forma musical e a hierarquização de diferentes vozes, aspectos que ambas compartilham. Essa questão da hierarquização também aparece em Nølke (2017), na *Teoria Escandinava da Teoria Linguística (ScaPoLine)*²¹, que reforça que *polifonia* diz respeito a “um aspecto da significação do enunciado

²¹ As distinções e avanços da *ScaPoLine* com relação a *teoria polifônica clássica* não serão tratadas neste trabalho, mas recomenda-se a leitura direta de Nølke (2017) para uma melhor compreensão desse desdobramento e reconfiguração da teoria polifônica. Para uma introdução com menos complexidade, ver Waltereit (2019).

passível de codificação na forma linguística” e no qual há “sempre uma voz dominante (uma hierarquia de vozes)”.

A concepção original de Ducrot aparece reelaborada e atualizada em Carel e Ducrot (2009). Nesse trabalho, os autores se propõem, em função dos vários desdobramentos que a teoria teve desde os anos 80, a delimitar o que é polifônico e, mais polemicamente, o que não é polifônico, para, enfim, articulá-la com a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS), que entendem ser a atualização da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL). Cabe destacar que tanto Bakhtin quanto a referência ao conceito musical ainda figuram nesse texto da primeira década do século 21.

Considerações finais

Polifonia em música, *polifonia* bakhtiniana e *polifonia* ducrotiana devem ser entendidas como termos de linguagem especializada, os quais são usados por membros de sua comunidade de uso com sentidos bastante específicos e precisos.

A expressão em língua inglesa ‘standing on the shoulders of giants’, que significa, ‘ficar sobre os ombros de gigantes’, é empregada quando se quer indicar que alguém faz novos achados a partir de descobertas anteriores. Bakhtin apoiou-se, metaforicamente, nos ombros das formas musicais polifônicas para elaborar sua teoria literário-textual relativa originalmente ao gênero romance. Ducrot, por sua vez, inspirado por esse emprego feito por Bakhtin, buscou trabalhar com o que chamou de diferentes vozes no próprio enunciado (e não em Ducrot um encadeamento de enunciados, como fez Bakhtin). Para ‘olhar mais longe’, Ducrot examina em profundidade a estrutura da língua que gera enunciados e, assim, apresenta a sua teoria polifônica da argumentação. Em consonância com a sua concepção de ciência, Ducrot firma-se ‘nos ombros’ de críticos e colaboradores com a finalidade de obter novas maneiras de refinar seus modelos teóricos antigos e ajustá-los para que consigam dar conta de mais fenômenos, de maneira mais eficaz e eficiente. Nesse sentido, Ducrot adapta a metáfora popularizada por Isaac Newton e faz com que o gigante fique, paradoxalmente, sobre os ombros de outro gigante (Bakhtin), conseguindo, dessa maneira, ver ainda mais longe, embora firme seu olhar em um outro cenário mesmo que seja. Ironicamente, ao contrário do seu uso textual (romanesco) e

linguístico, é em música que o termo parece se referir a uma modalidade anacrônica, substituída por formas mais contemporâneas de expressão musical. A julgar pelo número de artigos dentro dos moldes do dialogismo bakhtiniano e correntes teóricas de base linguística como a *ScaPoLine*, as *polifonias* de Bahtin e Ducrot seguem seus caminhos, como duas linhas melódicas autônomas no cânone teórico contemporâneo.

Referências

- AMMER, C. **The Facts on File Dictionary of Music**. New York: Facts on File, Inc, 2004.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- BAKHTIN, M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin: University of Texas, 1986.
- BARBISAN, L.; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. p. 161-180. In: **Organon**, v 16, n.32-33, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29792/18411>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CABRÉ, M. **Terminology: Theory, Methods and Applications**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- CABRÉ, M. **Terminology**, Vol. 9, number 2, International Journal of Theoretical and Applied Issues in Communication, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003, p. 163-199.
- CAMPO, A. **The Reception of Eugen Wüster's Work and the Development of Terminology** (Tese). Université de Montréal, 2012. Disponível em: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9198/Campo_Angela_2012_these.pdf Acesso em: 15 ago. 2020.
- CAREL, M.; DUCROT, O. Mise au point sur la polyphonie. **Langue Française**, n. 164, 2009, p.33-43. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2009-4-page-33.htm#> Acesso em: 20 ago. 2020.
- DENDALE, P. Three linguistic theories of polyphony/dialogism; an external point of view and comparison. **Sprogli Polyphony Arbeitspapiere** 5, fev./2006, Roskilde: Institut for Sprog og Kultur, Roskilde Universitetscenter. Disponível em <https://www.felsemiotica.com/descargas/Dendale-Patrick-2006-Three-linguistic-theories-of->

polyphony-dialogism-an-external-point-of-view-and-comparison.pdf
 Acessado em: 02 ago.2020.

DUCROT, O. **Les Mots du Discours**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DUCROT, O. Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. p. 171-237. In: **Le Dire et le Dit**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

STANDING on the shoulders of giants. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Standing_on_the_shoulders_of_giants . Acesso em: 28 ago. 2020.

FOX, M. Toni Morrison, Towering Novelist of the Black Experience, Dies at 88. **The New York Times** (on-line), Books, 06 ago. 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/08/06/books/toni-morrison-dead.html> Acesso em: 30 ago. 2020.

Polifonia (s.v.). **Dicio** – Dicionário Online de Português. Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/polifonia/> Acesso em: 30 ago. 2020.

Polyphony (s.v.). **Merriam-Webster** (on-line), Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/polyphony>. Acesso em: 30 ago. 2020.

ROBINSON, A. Bakhtin: Dialogism, Polyphony and Heteroglossia. **Ceasefire**, 29 julho 2011. Disponível em: <https://ceasefiremagazine.co.uk/in-theory-bakhtin-1/> Acesso em: 29 ago. 2020.

Term. **Lexico** (Powered by Oxford). Julho de 2020. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/term> Acesso em: 30 jul. 2020.

THOIRON, P.; BÉJOINT, H. La terminologie, une question de termes? In: **Le parcours du sens: d'une langue à l'autre** — Mélanges offerts à André Clas Volume 55, numéro 1, mars 2010. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n1-meta3696/039605ar.pdf> Acesso em: 28 ago. 2020.

WALTEREIT, R. Henning Nølke. Linguistic Polyphony. The Scandinavian Approach: ScaPoLine. (Studies in Pragmatics, 16.) (Resenha). **Journal of French Language Studies**, vol.29, issue 3, Cambridge University Press, novembro de 2019, p.447-449.

PARTE III – Literatura

Identidade da mulher africana e subjetividade na poesia de Conceição Lima

Osmando Jesus Brasileiro

Introdução

As discussões envolvendo o continente africano ganharam força, nos Estudos Literários e da História, a partir do advento da divulgação de produções de escritores da África lusofônica no Brasil, também se deve à inclusão do estudo da história afrodescendente e valorização de sua identidade, mais especificamente enfatizadas pela edição da Lei 11.645, de 2008, que estabelece a inclusão dos estudos africanos e indígenas nas escolas brasileiras.

Essas transformações, resultantes de lutas sociais das “minorias” afrodescendentes brasileiras, propiciaram o retorno aos países africanos, com ênfase naqueles que falam língua portuguesa, para encontrar outras formas de pensar essa identidade. Em estudos realizados por pesquisadores como Jane Tutikian, (2006; 2012), Anna M. Klobucka (2009), Inocência Mata (2000) e Cremilda de Araújo Medina (1987), dentre outros, percebemos que a mulher africana escritora é minoria, mas que persiste em evidenciar sua identidade e subjetividade femininas de mulher africana. Diante do exposto, nossas reflexões buscam estudar um pouco mais a fundo essa identidade de mulher africana a partir da leitura da antologia *A dolorosa raiz do Micondó* (2012), da poeta são-tomense Conceição Lima. Na tentativa de estabelecer um perfil dessa mulher que é ao mesmo tempo vítima da guerra, do abandono e de processos culturais que lhe impõem condição inferior de ser social e até mesmo humano. Nosso trabalho tem como enfoque principal, a poesia de Conceição Lima e o contexto em que está inserida a autora são-tomense. Também se faz, nesse estudo, uma leitura mais aprofundada de dois poemas selecionados, com o objetivo de entender melhor o estilo do eu lírico de Conceição Lima.

Guerras de independência em África

Após a década de 50 do século passado, o mundo passou por várias transformações, o avanço tecnológico vindo após a Segunda Guerra Mundial e o avanço da globalização causaram mudanças até hoje evidentes e crescentes. Nesse novo contexto, cabe repensar a globalização e como ficam as identidades nesse novo cenário, ou melhor é hora de ver “A identidade sob nova face” (TUTUKIAN, 2006, p.11). O mundo pós-colonial trouxe a possibilidade de repensar as identidades africanas por um ponto de vista de dentro de cada nação que lutou pela sua libertação, a começar por enfocar os momentos surgidos por imposição de guerras de independência e de tomada de controle dos países libertados de seus colonizadores.

Foram inúmeros os movimentos de libertação e as guerras civis nos países luso-africanos, antes para libertar-se do colonizador, depois para estabelecer o controle do poder por grupos que pretendem liderar e governar o país, tais grupos iniciam suas organizações perigosamente na clandestinidade, assim resume Tutikian (2006, p.18), com dados cronológicos e históricos precisos:

Na clandestinidade, são formadas, nas colônias africanas de língua portuguesa, as primeiras organizações políticas. Em Angola (1953), o Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola que, em 1956, se transforma no Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Na Guiné (1955), o Movimento pela Independência da Guiné que, depois, vai transformar-se no Movimento de Libertação da Guiné e, mais tarde ainda, evolui para o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). O MPLA e o PAIGC associam-se na Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional (FRAIN). Em São Tomé e Príncipe (1960), o comitê de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP). Em Moçambique (1961), a União Nacional de Moçambique, a União Democrática Nacional de Moçambique, a União Nacional Africana de Moçambique e a União Nacional Africana de Moçambique Independente, que passam à frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Contudo, como era de se esperar, após o início conturbado, as coisas começam a organizar-se e os grupos clandestinos acabam transformando-se em “partidos” legalmente constituídos. Inseridos nesse contexto, o sujeito precisa buscar formas de resistir aos conflitos culturais e firmar sua própria identidade, assim,

...sendo a literatura, resistência, resultado e reinterveniência no tempo histórico, pela sua força como matriz geradora e definidora do social, tornando-o aberto à ação, as narrativas transnacionais de migrantes, colonizados ou exilados, ocupam espaço cada vez mais relevante, criando uma nova (e mais real) imagem discursiva na confluência entre a História e a literatura, possibilitando que seja lida de um outro modo.

É nesta confluência, a partir da própria confluência de espaço e de tempo, de diferenças culturais, marcada por inclusões e exclusões, colaborações e contestações, que a identidade nacional (política e cultural) ganha outra face, novos signos. (TUTIKIAN, 2006, p.26).

A literatura está inserida e surge do âmago social e, em muitos casos, é este contexto que ela pretende agir e transformar. É, portanto, o reflexo de acontecimentos nos quais os escritores estão envolvidos diretamente, não necessariamente engajados, mas inseridos e presenciando ou testemunhando seus acontecimentos. Por isso, a literatura será também testemunha e porta voz dos acontecimentos do seu tempo. Além de ser, também, arma de combate aos processos de dominação cultural e econômica de um país.

Essa inserção, da literatura enquanto forma de resistência e voz de um povo, permite analisar o nacionalismo no texto literário, para entender como ele funciona na construção narrativa ou poética e também serve de ferramenta que nos permita caminhar dentro da construção literária, isso só é possível pois,

O nacionalismo está presente e de forma pulsante, pela própria condição histórica, nas literaturas emergentes, com abordagens estéticas absolutamente criativas, voltadas para a desalienação e a conscientização da necessidade de resistência de certos valores nacionais. (TUTIKIAN, 2006, p.26).

Os valores nacionais começam a ser questionados na medida em que a Independência começa a tomar fôlego e surge a necessidade de se construir uma identidade nacional voltada para a cor local, como em todos os países que passaram por esse processo de independência de forças coloniais, mas,

Duas décadas depois da independência e com uma associação de escritores, a UNEAS – União Nacional dos Escritores e Artistas de São Tomé e Príncipe, escrever em São Tomé e Príncipe constitui uma “atividade de lazer”. E como *descansar o espírito* numa sociedade em que a luta pela sobrevivência começa com a primeira refeição? (Itálicos no original), (MATA, 1995, p.348).

O pequeno país de pouco mais de cem mil habitantes, tem muitas precariedades em sua economia basicamente sustentada pela agricultura, por isso, precisa que seus filhos saiam do país para cursar universidade pois lá não tem nenhuma. É um país que construiu o início de sua história literária com base na formação de jornalistas que assumiram o papel de literatos,

Com efeito a literatura são-tomense mergulha suas raízes no século XIX – princípios do séc. XX, com a tradição do jornalismo praticado pela elite dos filhos-da-terra, na imprensa (revistas, jornais e boletins de associações), de que era proprietária e de que se destacam *O Africano*, *A voz d'África*, *O Negro*, *A Verdade*, *O Correio d'África*, entre outros. (Itálicos no original) (LARANJEIRA, 1995, p.336).

Nesse contexto podemos fazer uma leitura da poesia de Conceição Lima, já que a autora é jornalista e também se sente na responsabilidade de resguardar a memória, transformando-se em *griots* do seu povo. É uma literatura que nasce da solidão e do solo árido das ilhas em que esse povo está inserido. Segundo Cremilda de Araújo Medina (1987, p.208),

Não há dúvidas quanto à permanência da poeta na literatura contemporânea são-tomense. Mesmo porque pairou e paira como o grave solo das ilhas, resistente e residente, responsável e sensível diante da voz coletiva: vem das profundezas da africanidade, vem do espaço massacrado da condição feminina. “A mulher africana duplamente colonizada, escrava doméstica, serva da colonização, tem uma missão secular a desempenhar na etapa da libertação.” Assim o profere Alda Espírito Santo, que rejeita a subjetividade do solo para fazer valer a palavra coletiva.

Essa responsabilidade da mulher africana e a busca da voz coletiva nas raízes da africanidade é uma constante na poesia de Conceição Lima, a própria pesquisadora uspiana registra traços desta ainda jovem poeta na década de 1980, assim registra a importância da poeta são-tomense,

A solidez desta presença não impede, porém, a permanente fertilidade das estações. Aos 24 anos, Conceição Lima ergue sua voz, resposta nem sempre comportada ao desafiador verso guerrilheiro da líder Alda Espírito Santo. Lá dos abismos da ilha, salta um testemunho atual, pós-independência, onde aflora mais a condição existencial do que a social. (MEDINA, 1987, p.208).

O testemunho dos abismos pode ser visto no poema “Canto obscuro às raízes”, analisado nos itens seguintes do presente estudo. São poemas que trazem a memória das guerras de independência e das guerras de tomada do controle do país no período pós-independência. Como observamos nos estudos da professora Jane Tutikian (2006).

Conceição Lima e a identidade e subjetividade da mulher africana

Anna M. Klobucka em *O formato mulher: a emergência da autoria feminina na poesia portuguesa* (2009) traz um projeto de buscar a identidade e a subjetividade que seja inerente à poesia da escrita poética de autoria feminina, problematiza, a partir de seus estudos, o que seria a forma de uma poesia para ser reconhecida, ou não, tipicamente como construída por uma mulher. O que seria capaz de garantir esse formato exclusivamente à mulher? Os questionamentos de Klobucka (2009) são pertinentes pelo fato de não se saber realmente o que caracteriza um poema como sendo de autoria feminina, já que um homem também pode escrever tipicamente utilizando as marcas de um eu lírico feminino. Já que não são raros os casos em que o homem assume esse papel na poesia há muito tempo. Como as poesias/músicas de Chico Buarque de Holanda, as cantigas medievais e outros que podem ser lançados nesse bojo para exemplificar que um homem pode escrever “parecendo” mulher. Nesse sentido, Klobucka pesquisa a poesia portuguesa dita feminina. A estudiosa analisa, a partir desses pressupostos, quatro citações que teria essa suposta “escrita feminina” e conclui que

A colagem destas quatro citações e das intervenções culturais que elas consubstanciam, sem postular propriamente uma coerência conceptual, ou sequer ideológica, entre os textos e os autores, [...] aponta, no entanto, para uma espécie de consenso difuso, subjacente ao discurso da maior parte da crítica portuguesa nas últimas três décadas. (KLOBUCKA, 2009, p.31-32).

A falta de coerência argumentativa não é plausível ao ponto que permita aceitar a ligação entre ideologia e a identidade feminina por meio da subjetividade, por isso, provoca questionamentos que não permitem a afirmação categórica ou a formulação de uma pretensa

poesia comprovadamente feminina, mais adiante, ela esclarece sua afirmação ao dizer que,

... a mensagem transmitida da categorização da produção literária que tome em conta a identidade sexual comportada pelo sujeito desta produção, ao mesmo tempo promovendo uma alternativa legítima a tal perspectiva hermenêutica, a qual consistiria em consideração já não do sexo do/a escritor/a, e sim do sexo da escrita, liberto da correlação estreita com o corpo de quem a escreve, ou se deixa escrever por ela. (KLOBUCKA, 2009, p.32).

Tais reflexões conclusivas demonstram que a escrita feminina pode ser vista em oposição à escrita masculina, já que é esta que ela tenta combater para inscrever-se no contexto social e marcar seu lugar. Contudo, essa oposição não marcaria uma poesia tipicamente feminina, mas uma poesia em constante luta com a masculina, ficando restrita a apenas uma luta de gêneros, é uma questão delicada porque a pretensão é a construção de uma poesia que seja única e exclusivamente feminina. A saída que Klobucka encontra para isso é, ao final, postular outros métodos de análise para a poesia feminina portuguesa. Dentre estes, podemos formular, além da oposição de gênero – masculino x feminino –, outros postulados que servem de base para analisar a poesia feminina de expressão luso-africana¹, i) modelização da identidade feminina; ii) posição do sujeito falante quanto à língua recebida; iii) estruturação do sujeito feminino enquanto eu poético; e, iv) relação da intertextualidade marcada tradicionalmente e o papel da mulher. Tais parâmetros podem ser utilizados na análise, mas nem todos vão ser contemplados em todos os poemas estudados, contudo, não podemos, por conta disso, negar o papel e a importância da mulher no desenvolvimento da literatura africana de expressão portuguesa. Em especial a mulher poeta, que assume o fardo de preservar a história e a memória do seu povo.

A poeta são-tomense carrega a missão de lutar pela mulher africana, manter sua voz por meio da voz coletiva, tem como um de seus objetivos, a busca de um firmamento que permita a construção

¹ Os postulados foram elaborados pela professora Maria da Glória Bordini, nos apresentados como parâmetros para análise das poesias estudadas durante a disciplina: Literatura portuguesa contemporânea: poesia feminina luso-africana, quando fizemos esta disciplina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2015, no primeiro ano de doutorado.

do respeito a essa minoria e a liberte da submissão masculina em que está inserida por questões culturais tradicionais. Conceição Lima é uma autora que é filha de uma sociedade tribal machista na qual seu pai teve 32 filhos, com mulheres diferentes, contudo, ela é filha da primeira e principal mulher do seu pai. Portanto, tem sua origem nesse contexto de opressão à mulher tão comum nas sociedades tribais africanas. Há, por conta disso, uma crescente luta que busca a transformação cultural para que essa cultura e sua realidade tomem um rumo diferente (MEDINA, 1987). A poeta faz parte de uma nova geração são-tomense, suas poesias, construídas desde os onze anos, não tem pressa, tenta viver a palavra em profundidade, buscando revelar as emoções profundas de uma geração que muda da constância do discurso para a do silêncio, assim revela, a esse respeito:

A constância do discurso mudou para a constância do silêncio. A nova geração de São Tomé, representada aqui por Conceição Lima e por Frederico Gustavo dos Anjos, autor da conclusão acima grifada, guarda profundo respeito ao espaço do silêncio. Está, portanto, pensando. A independência se consumou; o colonialismo foi expulso; a euforia tomou conta do povo nos primeiros anos; a palavra libertou nos comícios, na praça pública. Mas aos onze anos de libertação, chegou-se à exaustão da retórica: A constância do discurso mudou para a constância do silêncio. Os jovens exigem este silêncio reflexivo, porque a palavra está vazia de esperança, de perspectivas. (MEDINA, 1987, p.209)

Nos períodos de guerra, a mulher tinha sua missão pautada na manutenção da realidade prática, pois, quando o homem vai para a guerra, a mulher fica em casa para cuidar da casa e dos filhos, o seu trabalho passa a ser o de prover a família (PEREIRA, 2013). Essa mudança dos papéis na família que está habitando uma zona de conflito acaba alterando a identidade dessa mulher. Em muitos casos ela é abandonada ou simplesmente o marido morre na guerra. Essa identidade alterada passa também a ser a guardiã da memória de sua família e do grupo em que faz parte, na poesia de Conceição Lima (2012), notamos essa preservação da memória da mulher africana no poema “Canto obscuro às raízes”:

O meu primeiro avô
que não morreu agrilhoado em James Island
e não cruzou, em Gorée, a porta do inferno

.....

O meu concreto avô
que não se chamava Kunta Kinte
mas talvez, quem sabe, Abessole

O meu oral avô
não legou aos filhos
dos filhos dos seus filhos
o nativo nome do seu grande rio perdido.

(LIMA, 2012, p.11)

Nestes versos temos uma interrupção obscura da linhagem do eu lírico, aquele que deveria ter passado seu nome, sua história e memória, por meio da cultura oral a seus netos e bisnetos, contudo, teve sua trajetória interrompida de forma obscura, o eu lírico feminino acentua esse papel. A mulher precisa assumir esse fardo e mudar o foco de sua própria trajetória. Ela também tem que construir a casa em que os filhos devem abrigar-se juntamente com ela, ao mesmo tempo em que tem que cuidar da caça e da pesca para a sobrevivência de todos. Com a ausência do homem, desde as tradições até a manutenção do lar, a mulher ver-se obrigada a assumir múltiplos papéis para suprir todas essas necessidades familiares, portanto, a preocupação com a preservação da história e da memória, do seu povo e da sua família, é igualmente importante.

A presença dos mortos está na memória do eu lírico que tem que mantê-la, manter a memória é, dessa forma, guardar o que é bom e o que é ruim, pois a identidade é também feita das memórias dolorosas da raiz do micondó², é ao mesmo tempo lembranças boas e ruins, para não cair na enganação de uma utopia que não sobreviverá aos dias vindouros, evidenciamos alguns elementos interessantes, nesse sentido, com alguns trechos do poema “Zálíma Gabon”, já no início tem uma epígrafe com dedicatória a três mulheres que também aceitaram esse papel,

² Micondó, imbondeiro ou baobá, o nome varia de acordo com o país ou povo africano, é uma árvore que, por sua longevidade, pode viver até 2.500 anos, é tida como símbolo de vida e resistência. No plano mítico, ela acolhe as almas dos mortos, ficando, segundo algumas tradições, as boas pessoas, dentre elas os reis, rainhas e os nobres da tribo, iriam para sua frondosa copa, e aqueles que foram ruins, ficam na raiz, simbolizando céu e inferno respectivamente.

ZÁLIMA GABON

À memória de Katona, Aiúpa Grande
e Aiúpa Pequeno
À Makolé

Falo destes mortos como da casa, o pôr do sol, o curso
d'água.

São tangíveis com suas pupilas de cadáveres sem cova
a patética sobra, seus ossos sem rumo e sem abrigo
e uma longa, centenária, resignada fúria.

Por isso não os confundo com outros mortos.

Porque eles vêm e vão mas não partem
Eles vêm e vão mas não morrem.

(LIMA, 2012, p. 22)

São feridos de guerra que passam a viver como espécies de “mortos-vivos”, esses mortos são também como a casa, pois foram eles quem a construiu, a memória deles está na casa, portanto, possuem também identidade, pois a memória é matéria constitutiva dela, essa memória também não permite que os mortos se confundam, nem que se vão de vez, por isso “eles vêm e vão mas não partem” e por conseguinte, também “vêm e vão mas não morrem”. Apesar de a proteção da memória ser algo importante para a cultura, não deixa de causar dor, pois é doloroso manter a memória e proteger também as lembranças dos acontecimentos ruins, até mesmo para tentar evitar que se repitam. Por isso, precisam ser repassados para as gerações futuras.

Proteger a memória é, dessa maneira, preservar o passado, tentar viver bem no presente e melhorar o futuro. Analisados os ganhos e as perdas, ocasionados pelos acontecimentos conflituosos de uma sociedade que luta pela sua independência, chega-se à conclusão do que deve ser preservado e continuado e do que deve ser apenas memória. A leitura completa de “Canto obscuro às raízes” revela a eterna e consciente busca que o eu lírico traça por uma história que faça sentido de sua própria linhagem genealógica, é uma busca de constante repetição por conta da sede de conhecimento de si mesmo, na qual o eu lírico encontra-se impelido a saciar mesmo sabendo ser insaciável. Procedamos à leitura mais detalhada de outros poemas da autora são-tomense.

Leitura dos poemas “Castigo” e “A mão do poeta”

CASTIGO

A morte devolveu-nos o desafio: abandonou-nos.
Com uma acutilância de pedras desenterramos
o corpo da renúncia – revelamos a última atrocidade.
Para inventar a salvação apagamos veredas
um rasto de úlceras e ervas nos abomina.
Como deuses nojentos prosperam os sobas,
fisionomias da nossa culpa.

(Conceição Lima)

Conceição Lima não participou de nenhuma guerra, contudo, resgata a memória desses conflitos para a compreensão e preservação da memória e da história de São Tomé e Príncipe. É uma poeta que ouve as histórias orais e registra-as em seus poemas. No poema “Castigo” (LIMA, 2012), construído em 7 estrofes monósticas, relata o sofrimento daqueles que esqueceram suas tradições para cultuar outros deuses e acabaram tornando-se vítimas de seu próprio governo. No primeiro verso, o eu lírico representa a voz da consciência desse povo que foi castigado pela morte, que devolve o desafio por ter abandonado suas tradições e viver no sofrimento sem fim. O povo que desenterrou “o corpo da renúncia”, como revelação da “última atrocidade” e apagou as “veredas” do passado, dizimam suas tradições para buscar sua prosperidade (inventar a salvação), em vez de consegui-la constrói um “rasto de úlceras e ervas” que abominam e aniquilam esse povo que caiu nesta situação. Resultado: acabaram sendo dominados por uma hierarquia tradicional que explora e oprime seu povo após a independência. Antes da independência, o povo são-tomense sofria com a exploração da colonização, após a independência, o povo sofre com a disputa pelo controle interno do país e os *sobas* que assumem o poder, tornam-se tirânicos iguais ou piores do que os colonizadores. O desfecho do poema e o primeiro verso confirmam o castigo, anunciado no título do poema, sofrido por esse povo, que foi abandonado pela própria morte como maldição por não valorizar suas tradições e a sua cultura como elo de união entre as pessoas. O castigo revela-se no fato de terem sido entregues à própria sorte.

A MÃO DO POETA

Ao Fred Gustavo dos Anjos,
Depois de ter lido Paisagens e Descobertas

O poeta, é sabido, conhece
o sentido da sua mão
e perdoa-lhe a bizzarria
de *crescer sozinha*
com o impulso da ave
ou o ferimento do pão

Porque ele sabe que a mão
o prende à raiz do chão
onde o rigor do seu “não!”
varre da casa a podridão

Por isso, se o poeta à praça traz
seus dentes caídos, a face desfeita
é para perscrutar no mastro
o pano que drapeja
e corrigir com a mão
a direcção do vento.

(Conceição Lima)

Diferente do poema anterior, em “A mão do poeta”, o eu lírico dedica o poema a Frederico Gustavo dos Anjos, segundo, Cremilda de Araújo Medina (1987, p.209), é um poeta que, junto com Conceição Lima, fez parte da “nova geração de São Tomé” que lutou em busca de melhorias para o país. Na primeira estrofe, o eu lírico elogia o poeta e declara que sua mão pode querer “*crescer sozinha*”, mas que ele a mantém sob controle e busca o crescimento do povo e não apenas um crescimento de cunho egoísta e individual. O poder de dizer não está na vontade do poeta em seguir o caminho que seja melhor para todos, representa a capacidade de defender a coletividade. Quando se assume o poder num país, é preciso ter coragem para dizer “não” e combater a corrupção, essa vontade do poeta, e sua sabedoria estão expressas nos versos “Porque ele sabe que a mão/ o prende à raiz do chão / onde o rigor do seu ‘não!’ varre da casa a podridão”, o poeta jamais esquece suas tradições e tem sabedoria para não sucumbir numa falsa salvação e criar para si um rastro de úlceras e ervas daninhas, que seria uma situação que pode levar um povo à bancarrota. São versos carregados de imagens fortes e enigmáticas,

como é muito comum na poesia de Lima. Veremos outras imagens com essas características mais adiante.

Na última estrofe, o poder do poeta cresce e hipoteticamente, se for necessário, ele é o herói capaz de levar “seus dentes caídos” com “a face desfeita” e colocar-se na praça pública – “perscrutar no mastro”, ou seja, investigar a bandeira nacional que balança e com as próprias mãos corrigir a direção que está tomando o país, essa direção consiste na mudança, por meio do auto sacrifício, da “direção do vento” que sopra contra o progresso da nação. É uma forma metafórica de dizer que o/a poeta é capaz de ter a força necessária para conduzir seu povo por um caminho que traga bonanças e crescimentos e tirá-los da situação precária de dominação e exploração em que se encontra no momento em que o eu lírico fala.

O poema de Conceição Lima (2012) é uma ode à luta dos poetas da nova geração de São Tomé pela igualdade, crescimento e libertação do seu povo. É um elogio ao movimento engajado de uma geração que acredita na intervenção do poeta e de sua poesia para fins benéficos em busca da melhoria da vida em sociedade. A consciência de que só o conhecimento pode desenvolver um povo socialmente por meio do cultivo da honestidade e de ideais que levam em consideração que “o impulso da ave/ ou o fermento do pão” deve ser usado para crescer juntos e não sozinho. Os valores precisam ser reafirmados coletivamente.

Passado da memória e memória do passado: a mulher africana em busca de sua identidade

É sabida a importância da memória e do passado para a constituição e compreensão de nós mesmos enquanto sujeitos que existimos, agimos e vivemos em sociedade, seja ela tradicional, convencional ou tribal. A preocupação com a preservação da memória e da história das origens sempre foi constante, haja vista que a memória é o lastro de sustentação e formação das sociedades até o presente. Com a nossa poeta Conceição Lima isso não ocorre de forma diferente, contudo, a perda dessa memória causa danos aos indivíduos, por isso ela tenta resgatar, assim como outros o fizeram, essa memória do passado, destacando, portanto, a intertextualidade que ela traça com outros escritores, como Alex Huley. Vejamos no poema seguinte:

Alex, obstinado primo
Alex, cidadão da Virgínia
que ao olvido dos arquivos
e à memória dos griots mandinga
resgatou o caminho para Juffure,
a aldeia de Kunta Kinte –
seu último avô africano
primeiro na América.

(LIMA, 2006, p.11)

Essa busca obstinada é necessária para que ela possa se constituir enquanto indivíduo em sociedade que se firma em suas raízes, e o não atingimento desse objetivo causa dor, uma dor que fica guardada na raiz de seus ancestrais, um passado que dói por ser desconhecido. Por isso, a poeta prossegue em sua descrição da memória de Huley imaginando-se que o mesmo poderia, com verossimilhança, ter acontecido com os seus antepassados, de forma paralela na história, ambas as famílias podem ter tido um passado bastante parecido, vejamos no poema que segue,

Digamos que o meu primeiro avô
meu último continental avô
que da margem do Ogoué foi trazido
e à margem do Ogoué não tornou decerto

.....
Ele que foi sorvido em chávenas de porcelana
Ele que foi comprimido em doces barras de castanhas
Ele que foi embrulhado em chiques papeis de prata
Ele que foi embalado para presente em caixinhas
O meu concreto avô
que não se chamava Kunta Kinte
mas talvez, quem sabe, Abessole
O meu oral avô
não legou aos filhos
dos filhos dos seus filhos
O nativo nome do seu grande rio perdido

(LIMA, 2006, p. 11-12)

A busca pela identidade ajuda essa poeta a construir imagens que a remetem ao passado, ou pelo menos, à busca de um passado que desconhece ou de sua memória, é disso que somos constituídos, de nossas memórias do passado. Na ausência da certeza, ela reconstrói seu passado por meio de uma possibilidade ficcional, “Digamos que o

meu primeiro avô”, neste verso a pressuposição fica clara, e, logo mais adiante se concretiza a ideia planejada, que é a reconstituição ficcional da memória “meu último continental avô”, o eu lírico o localiza no tempo, “último”, e em seguida localiza-o no lugar de origem, “que da margem do Ogoué foi trazido”, para encerrar a estrofe dizendo que foi trazido e ali ficou, haja vista que não retornou, “e à margem do Ogoué não tornou decerto”. Ao localizar onde o seu antepassado está, o eu lírico explica sua origem e ao mesmo tempo informa que ele está ali, pois seus antepassados também o estiveram.

Ao situar naquele ponto, o eu lírico passa a descrever as funções que seu antepassado exerceu, mas no geral demonstra que foi positiva sua estada naquele lugar, pois foi isso que permitiu a existência de seu povo, mesmo com o sofrimento que pode ter passado, haja vista que “Ele que foi sorvido...”, “Ele que foi comprimido...”, “Ele que foi embrulhado...” e “Ele que foi embalado...”, todos esses verbos, na voz passiva, demonstram que o seu antepassado também não teve uma vida boa, assim como aqueles que representam e surgem da linhagem de Kunta Kinte. Mas, apesar de tudo isso, foi uma pessoa que existiu, teve uma memória e uma história, mesmo que o eu lírico, e nós leitores, não a conheçamos, pois ele foi acima de tudo “O meu concreto avô”. O que temos de certeza na leitura do poema é a da existência de um antepassado, o qual poderia muito bem ter contado sua história a seus descendentes, que não tinha nome sabido, como o Kunta Kinte, porém, tinha um nome, mesmo que na possibilidade ficcional, “mas talvez, quem sabe, Abessole”, com essa estratégia a voz dá nome ao antepassado, e, agora com nome, ele poderia contar sua história “O meu oral avô/não legou aos filhos/ dos filhos dos seus filhos”, dando ao seu antepassado a condição de um *griots*, o qual gostaria de contar sua história aos seus descendentes, mas não o fez, pois ela não o conheceu, por isso, está apenas em sua identidade, como um rio que sabemos fazer parte de onde passa, mas de origem desconhecida, como demonstra o verso “O nativo nome do seu grande rio perdido”, o fato de ser perdido não anula sua existência, e parece que, dessa forma, o eu lírico do poema incorpora seu antepassado a sua identidade.

O antepassado, portanto, deve ser tratado como se fôssemos nós mesmos antes do tempo presente, a memória que é passada se

perpetua no tempo, ficando a história a ser passada de forma oral de geração a geração. Como podemos notar nos versos abaixo:

Quando eu não era eu
Quando ainda não sabia que já era eu
Quando não sabia que era quem sou
os dias eram longos e redondos e cercados
e as noites profundas como almofadas

(LIMA, 2006, p.57)

Para o eu lírico, sua existência no passado estava latente em seus antepassados, essa é uma forma que o eu lírico encontra de valorizar e respeitar aqueles que o antecederam, ao mesmo tempo em que reconhece que não sabe quem eles são, mas sabe que foi num tempo “Quando eu não era eu”, portanto era “Quando ainda não sabia que já era eu”, dessa forma ainda não conhecia sua identidade, portanto, possuía desconhecimento de si “Quando não sabia que era quem sou”, mas apesar de tudo isso “os dias eram longos e redondos e cercados/ e as noites profundas como almofadas”, porém, sua identidade sempre esteve guardada e protegida na memória daqueles que o antecederam. A imagem demonstra, de forma clara, a homenagem e o respeito que o eu lírico tem por seus antepassados, o respeito a sua memória e à dos seus que estão guardadas na dolorosa raiz do micondó.

Considerações finais

A partir da saída formulada com origem nos estudos de Klobucka (2009), podemos notar que nas poesias de Conceição Lima (2012) ao ser aplicada a tais pressupostos obteremos o seguinte resultado:

i) Polarização de gênero – masculino X feminino - não há essa polarização por conta de que, além de não se ter as marcas definidas da luta entre os sexos, o eu lírico de Conceição Lima é predominantemente uma voz que fala em nome de um conjunto maior, como um eu lírico que representa a nação ou um coletivo que sofre por causa das consequências resultantes de conflitos armados e disputas de poder. Até mesmo por representar uma identidade coletiva que não dá margem para individualização que permita evidenciar uma polarização de gênero, é um eu lírico que em sua fala defende todo o conjunto social;

ii) Modelização da identidade feminina – quando aparece essa modelização, temos a descrição de uma mulher que tenta substituir o homem que vai para a guerra, o qual em muitos casos, não retorna ou abandona suas famílias para ficar com outra. Então, trata-se de mulher que assume esse papel e o substitui, noutros casos, ela resgata a história do país e torna-se a guardiã das memórias. Para evitar que as gerações futuras esqueçam o que aconteceu, ou até mesmo, tenta resgatar a história dolorosa de seus antepassados, na tentativa de compreender a si mesma e preservar suas tradições, é também uma mulher que ver-se obrigada a assumir o papel do homem e ao mesmo tempo preservar sua identidade de mulher africana e poeta;

iii) Posição do sujeito falante quanto à língua recebida – neste sentido, a poeta são-tomense precisa transmitir as informações e as tradições do seu país por meio de sua poesia, por conta dessa necessidade de ser lida para ser ouvida, ela utiliza a língua portuguesa, do colonizador, por ser, muitas vezes, a forma mais fácil de comunicar suas ideias, não apenas ao mundo africano, mas no exterior também, evita assim, enclausurar sua poesia em um dialeto de uma pequena tribo;

iv) Estruturação do sujeito feminino enquanto eu poético – como não foi categorizado o que seria esse eu poético feminino, da mesma forma, não é possível essa caracterização de forma segura, além disso, o sujeito poético na poesia de Lima (2012), quase nunca está em polarização com o “eu masculino”, ela encontra-se num plano em que o homem não está presente ou não tem voz opositiva a ela, apesar de sofrer as consequências de sua tradição machista que a subjuga – nesse momento a luta ainda não é contra o “eu masculino” da sociedade e sim pela sobrevivência da própria vida em sociedade; e,

v) Relação da intertextualidade marcada tradicionalmente e o papel da mulher – há, em alguns poemas relação de intertextualidade, principalmente com textos bíblicos, isso se deve ao fato de que, com a colonização portuguesa nesses países africanos, houve um processo de hibridização cultural que levou o cristianismo a esses povos e apagou as tradições religiosas locais, assim, a presença bíblica aparece em muitos poemas. No poema “Canto obscuro às raízes” (LIMA, 2012, p. 11), o eu lírico dialoga diretamente com Alex Haley, quando o sujeito poético tenta buscar a origem de sua família como fez o escritor norte-americano, dentre outras interferências intertextuais presentes em outros poemas.

A poesia de Conceição Lima (2012) é construída pautada em imagens fortes que ficam gravadas na mente do leitor. Quando lemos novamente a antologia, com observação de tais imagens, podemos elencar uma série delas que nos conduzem, ao serem separados na ordem em que aparecem na antologia, a uma cascata de figuras que se deslizam nas páginas provocando uma sensação de conflito interno que despertam: medo, aspecto sombrio, tristeza, desolação, aspereza... , são palavras que conduzem a esses sentimentos e alinham toda a antologia por uma linha que evoca o sofrimento marcado na memória, na identidade e na própria subjetividade da mulher africana e do seu povo. Todos esses sentimentos desembocam em uma necessidade de buscar um silêncio abissal que possa deixar essa dor numa espécie de umbral, ouçamos e vejamos tais imagens do eu lírico da poesia dolorosa de Conceição Lima: “o terror e fascínio do cuspidor de fogo” (p. 17), “na folhagem percutem audíveis clamores” (p. 23), “um furacão ávido de cifrões” (p.26), “e ao brilho das escamas que revelas” (p. 36), “Era como se te pertencesse a noite, limpa de trevas.” (p. 41), “se lhe roça o ego da intempérie”, “Não sabem que são cegos e tiranos os ponteiros dos relógios” (p. 46), “contraí as linhas das quatro paredes” (p. 47), “estatísticas dos esqueletos” (p. 49), “raiz enxertada de epitáfios” (p. 52), “levanta do pó a nudez dos ossos” (p. 52), “seus dentes caídos, a face desfeita” (p. 55), “Trazia pestanas que se mexiam como asas severas” (p. 61), “com ecos de ontem na palma das mãos.” (p. 62), “bailarão ao amanhecer/ ervas e fetos e uma flor de sangue.” (p. 67), “O meu silêncio franqueia/ o umbral de qualquer coisa.” (p. 71).

O recorte das imagens feito acima é a seleção, na antologia da poeta são-tomense, de apenas algumas de suas metáforas e imagens fortes que chamam o leitor e obrigam-no a refletir sobre o que está lendo. São imagens que provocam uma busca de explicações para tantos acontecimentos aparentemente inexplicáveis, alguns até de aspecto insólito, que fogem ao costume habitual de nossa leitura, e que, talvez por isso, dê um aspecto de originalidade e inovação. As poesias da poeta são-tomense são construídas em versos livres e com poucas rimas, algumas raras. Não raro, lemos sonoridade nas palavras com sons fricativos e oclusivos, assonâncias, aliterações, sinestésias e outras figuras de linguagem.

Nosso estudo também nos mostrou que a identidade da mulher africana não apenas respeita os seus antepassados, como também reconhece sua importância diante do fato de serem desconhecidos, ou

seja, mesmo não sendo conhecidos, aqueles que nos antecederam devem e merecem, por tudo que fizeram por nós, ser respeitados e inclusos, de forma respeitosa, na constituição de nossa identidade. Constatamos também que a mulher africana torna-se muito mais forte quando sua identidade é construída dessa forma.

Referências

- KLOBUCKA, Anna M. (Org.) **O formato mulher: a emergência da autoria feminina na poesia portuguesa**. Coimbra: Angelus Npovus, 2009.
- LARANJEIRA, Pires. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- LIMA, Conceição. **A dolorosa raiz do Micondó**. São Paulo: Geração Editorial, 2012.
- MATA, Inocência. **O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa**.^xCongresso Internacional da ALADAA (Associação Latino-Americana de Estudos de Ásia e África) sobre CULTURA, PODER E TECNOLOGIA: África e Ásia face à Globalização – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro – 26 a 29 de outubro de 2000.
- MATA, Inocência. Outros temas e escritores são-tomenses. In.: LARANJEIRA, Pires. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- MEDINA, Cremilda de Araújo. **Sonha Mamana África**. São Paulo: Epopeia: Secretaria de Estado da Cultura, 1987.
- PEREIRA, Erica Antunes. **De miçangas e catanas**. São Paulo: Annablume. 2013.
- TUTIKIAN, Jane. **O poema porta aberta tocha acesa de Conceição Lima**. Abril - Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, Vol. 5, nº 9, Novembro de 2012.
- TUTIKIAN, Jane. **Velhas identidades novas: o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.

O trabalhador brasileiro em “O pano de vermelho” e “Sabor de química”, de Roniwalter Jatobá

Éderson Cabral
Ernani Mügge

Considerações iniciais

A atividade de trabalho está dispersa no conjunto da literatura brasileira e somente a busca e o estudo sistemático permitem visualizá-la como um tema recorrente em diferentes autores. Nessa busca, encontra-se a obra de Roniwalter Jatobá¹, que mostra o cenário laboral urbano e suas tensões de modo concentrado. Seus textos apresentam uma intersecção entre a realidade e a ficção, servindo como acesso crítico à sociedade.

Ao abordar a esfera do trabalho em sua ficção, Jatobá expõe a condição sofrida da classe trabalhadora. Em seus textos, o leitor raramente encontra uma concepção positiva do trabalho. Nessa ordem, o autor evidencia o traço identitário da nação desde os tempos da colonização até a contemporaneidade: o trabalho e sua negatividade. O conto “O pano de vermelho”, por exemplo, narrativa que, originalmente, integrou a coletânea *Crônicas da vida operária* (1978), apresenta uma amostra exemplar de um período de negatividades do século XX, de 1952 a 1976, por meio da visão de um migrante, pessoa humilde, necessitada e esperançosa de uma-forma-de-vida² (AGAMBEN, 2017), não apenas como sobrevivida ou resistência. “Sabor de química”, por sua vez, um personagem anônimo acorda e é despejado da pensão onde mora, para que possa ser realizada a limpeza e a organização dos quartos. Trata-se, portanto, de um exemplo de *homosacerização*, o qual,

¹ Roniwalter Jatobá (1949) é mineiro da cidade de Campanário, radicado em São Paulo desde 1970. Foi migrante, motorista de caminhão, operário metalúrgico e gráfico, antes de se formar em jornalismo. Suas narrativas se mostram como objeto de estudo, o qual carrega um potencial desvelamento do universo do trabalho dentro da cultura brasileira.

² Agamben (2017) faz uma série de dicotomias entre vida política, a vida protegida, e a vida nua, isto é, a vida sob constante ameaça de morte. A vida nua também se resume ao “viver”, de modo desamparado, assim como a vida política, a forma-de-vida, está ampliada para o “viver bem”.

neste estudo, foi derivado do conceito desenvolvido por Agamben para sintetizar o ser de vida nua, desprotegido, limitado a um espaço artificial gerado pelas estruturas do poder ao excluí-lo da proteção (seja jurídica, hospitalar, financeira, etc.), destinado ao estado de exceção, que pode ser sacrificado, banido – sem que haja responsáveis.

Brasileiro-trabalhador: a vida desqualificada em “O pano de vermelho”

“O pano vermelho” apresenta, por meio de uma cronologia biográfica sintetizada, a qual funciona como um arquivo sintético, acontecimentos de um quarto de século, em um registro anual, ano por ano, da vida de um brasileiro-trabalhador³. A forma da narrativa sintetiza os anos, exibindo um residual da própria vida, aquilo que restou de um ano em poucas linhas, mostrando a impossibilidade, por parte do trabalhador, de chegar a uma forma-de-vida.

Não se sabe muito desse narrador-personagem que, em primeira pessoa, pelo filtro da subalternidade, ao expor sua vida em lances, faz uma representação de si mesmo. Esse narrador conta a sua história de modo muito simples, extremamente concisa. A estrutura textual visível é emblemática, pois, em 26 parágrafos breves, relata 25 anos de uma vida, o que é muito significativo, visto que produz uma sensação de vazio, de falta, de supressão, quase de inexistência. Há um ano que se resume em três palavras, em uma frase direta, com o sujeito oculo: “1961 – comprei uma bicicleta” (JATOBÁ, 2009, 132). Essa disposição textual gráfica é intrigante e impactante, porque, paradoxalmente, apesar de mostrar pouco, revela, muito e de modo único, uma sujeição às agruras da vivência na urbe, um acatamento às contrariedades da vida, ao resultado minguido do seu trabalho, não por vontade, mas pela trágica falta de recursos para exercer uma mudança, como se todas essas situações negativas enfrentadas fossem um produto de um laboratório histórico de atrocidades, um destino construído, um viver já delimitado.

Sabe-se que esse narrador-personagem pretende sair do interior da Bahia, em plena mocidade, por entender que não tem vontade de subsistir em uma “miúda” vida, tendo, por certo, somente a herança da própria trajetória dos pais – crescer, criar família, sustentar os seus,

³ Essa noção de “brasileiro-trabalhador”, pensada neste estudo, tem o intuito de dar uma forma dialética e tensionar a expressão do senso comum “trabalhador brasileiro”.

envelhecer, esperar morte dos seus genitores e realizar a substituição no tempo que está por vir. Recusa-se, ao decidir pela mudança, a trabalhar em uma economia de subsistência.

Diante da exiguidade de informações, o leitor é introduzido, já no primeiro parágrafo, no ambiente familiar do protagonista, sem nome. Por isso, o narrador pode representar a muitos daquela época, não sendo um caso excepcional, mas uma regularidade trágica de muitos migrantes. O protagonista se depara com a sua própria “pergunta-mote”, que o conduzirá na “jornada”, por assim dizer, de migração, a qual é questionada pela sua própria mãe:

1952 – Na minha pele refletia a mocidade, quem via dizia: tão novo, borrego ainda. Tinha: um sonho de pai tão antigo como ele, que passou por aquela vida de sustento, vendo os filhos que nasciam no todo sempre em todo ano. E: mãe enrodilhada na cama no resguardo de filho novo, na mesma pequenez quanto as palavras dela, relatando, *pra que ir tão longe?* Eu: ali, sempre vendo aquela velhice que vinha no correr dos anos trazida quem sabe por quem, que entrando nas pessoas. *Como ser tão parado no viver?* Esperando pai morrer, mãe morrer, aqui, tudo miúdo, até a vida (JATOBÁ, 2009, p. 131, grifo nosso).

A pergunta da mãe não inibe o protagonista de sair em busca de seu objetivo, de aventurar-se em um novo e distante universo urbano e fabril, dando movimento ao seu “viver”. No ano seguinte, 1953, o protagonista sai da cidade de Bananeiras e, logo ao chegar em São Miguel – bairro paulistano que abrigava, nesse período, a companhia Nitro Química –, onde consegue trabalho de carteira assinada em uma fábrica. O narrador dá vida a essa fábrica, que lhe parece acenar, pois, nesse período, ela era responsável por parte da migração de nordestinos⁴.

1953 – O caminhão não esperou a claridade despontar. Dormindo, uns. Maldizendo, chorando, outros. Calado, eu. A lona marrom cobrindo as pessoas da chuva, do sol e guardando a poeira. A Bahia, grande. Minas: serras, lama, ladeiras, o caminhão lotado de gente chapeando terra, voando areia, pedra, por estes caminhos pobres. São Paulo: como nos velhos sonhos de pai, vermelho tal São Miguel, onde aportei em janeiro de tarde com o sol miúdo. A grande fábrica de química me acenando pelos dias seguintes, chamando. Fichado fui. Perto de findar o ano voltei à Bahia em dias de folga. Trouxe Adelina, ela preencheu o vazio de uma mulher (JATOBÁ, 2009, p. 131).

⁴ Esse cotidiano é muito bem retratado na dissertação de Ricardo C. Marcondes, intitulada *Seduzidos pelo progresso: ideologia, cotidiano e poder – a Nitro Química em São Miguel Paulista (1953 – 1957)*, realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2009.

Empregado, o narrador retorna ao interior da Bahia, à terra natal, como se mostrasse que as idas e vindas seriam frequentes. Além disso, traz a futura esposa, Adelina, para junto de si. A partir desse ponto de sua vida, há algumas poucas transformações, percebidas por meio de aquisições materiais, contudo, são miúdas, como o sol da urbe⁵ que o ilumina, em contraste com a grande fábrica que o interpela:

1954 – Comprei um terreno no Jardim Helena. No passar do ano, fiz em oito domingos seguidos um quarto e uma cozinha, fiz moradia desse começo de casa. Nas noites, como uma roça, sapos cantavam longe na vargem do Tietê, Adelina, sempre dizendo, sinto saudade. Nasceu Reinaldo. O presidente Getúlio morreu (JATOBÁ, 2009, p. 132).

Essa aquisição é uma aparente conquista, mas exhibe, também, o processo de inclusão e exclusão. Inclui-se o migrante na fábrica, na cidade, no extremo leste da capital paulistana, bairro periférico e de pobreza extrema, e, assim, há o processo de exclusão devido à incapacidade do sistema de lhe proporcionar um viver bem (AGAMBEN, 2017), promovendo a impossibilidade de superação. Ademais, vê-se, nesse trecho, algo como uma ausência, uma inoperosidade (AGAMBEN, 2017), ou seja, a incapacidade de parar, de entrar em uma forma de vida que prevê algum tipo de ócio, contemplação ou descanso, ou seja, além de trabalhar na fábrica, nos dias de folga, a personagem continua a trabalhar para alcançar o mínimo para sua sobrevivência. A esposa, Adelina, sente saudade da terra natal, como se mostrasse uma resiliência, uma recusa ao chamado da urbe; nesse período, nasce o primeiro filho do casal, o que atesta sua entrada definitiva no mundo novo de esperanças, o qual, entretanto, não se confirma:

1955 – Não nasceu João Batista, que já tinha nome e quase leva para a cova a fraca Adelina, que muito sofreu nesse passar de ano. Por mão própria, demorosa, a notícia assim veio: “pai morreu afogado, tentando salvar um bezerro do coronel Gercílio Batista nas profundezas do rio Bananeiras”.

1956 – Nasceu um menino: Getúlio Vargas.

1957 – Nasceu uma menina: Maria Aparecida (JATOBÁ, 2009, p. 132).

Nesses três anos supracitados, vê-se duas mortes e dois nascimentos, que são medidas bem diferentes, mas não são opostos

⁵ Há uma situação estranha, pois os migrantes, muitas vezes, não veem a cidade como um lugar de ameaças, senão de esperanças.

como na binariedade vida e morte, pois, nesse contexto, a vida que vem traz mais um elemento para se jogar no atelier da selvageria do progresso industrial da época. Nos excertos acima, aparece o nome de Getúlio Vargas, o pai dos pobres, presidente do Brasil em dois períodos muito distintos. Na primeira citação, seu nome está relacionado ao verbo morrer, “morreu”, o que faz alusão a uma simpatia por tal político, o que se mostra pela homenagem que o protagonista faz ao colocar o nome do líder político em seu segundo filho. O ano de 1956 se resume a tal nascimento, que coincide extratextualmente com a publicação do programa mais ambicioso de modernização do país, sob o comando de Juscelino Kubitschek. Em 1957, junto ao nascimento da filha, no cenário da época, iniciam-se as obras de Brasília e há um crescimento econômico que aprofundava o processo de industrialização nacional:

1958 – Puxei mais um quarto, Adelina ajudando, Reinaldo se lambuzando de barro, a casa tomando outra forma. Outras casas começavam a levantar em volta. Adelina no entrar de setembro foi operada. Avexei: cuidei da casa, saía cedo pra fábrica, voltava no rastro, pedi ajuda, os poucos vizinhos favoreceram (JATOBÁ, 2009, p. 132).

Nesse contexto nacional, todas essas informações parecem propícias a uma transformação social. O protagonista, nesse momento, consegue, ele próprio, ampliar um pouco mais a casa, enfrenta a doença e vê a recuperação da esposa, ao mesmo tempo em que testemunha o crescimento de sua vizinhança:

1959 – Apertou a saudade, viajei pra Bahia, só. Adelina ficou. Vi: Bananeiras tinha a mesma cara, tudo igual, tudo mais velho, só a água que corria sempre naquele rio que me banhei vinha mudada nas corredeiras (JATOBÁ, 2009, p. 132).

Após seis anos, o narrador-personagem volta a sua terra natal, porém viaja sozinho, não leva a esposa que um dia também sentiu saudades. Lá, em Bananeiras, percebe a mesma miudeza da qual se retirou. Há uma sensação dúbia a esse comportamento do protagonista, pois ele continua tendo a mesma visão sobre sua cidade de origem, manifesta saudades, no entanto não demonstra explicitamente outros sentimentos, parece apenas confirmar o que pensava, quando mais jovem, no início da narrativa: nada muda naquele lugar, mas não há nele, também, alguma transformação impactante, embora tenha feito movimentos para isso:

1960 – No começo desse ano: nasceu Roberto. No fim: Adelina caiu perto do poço d'água, escorregou carregando um balde cheio, perdeu um menino que desabrochava nela. Ela definhou, a pele se colou aos ossos; no chegar, toda tarde, via Adelina viva pelas graças de Deus (JATOBÁ, 2009, p. 132).

O protagonista registra os incidentes da esposa, que estampa no corpo as marcas dos infortúnios sofridos, abortos, doenças e quedas. Porém, consigo, sobre si, carrega um silêncio profundo. Não se pode dizer se suporta as adversidades ou se sujeita a elas, sobrelevando esse convívio com as aflições por meio da fé. Se seu passado não era bom, algo que se certifica por meio tanto de sua retirada, quanto de suas viagens a Bananeiras, seu presente também não é muito promissor. Ele atravessa as fatalidades sem muito expressar. Isso se percebe nas positivities aparentes, como no ano de 1961, quando comprou uma bicicleta. Não há um sistema de compensação para as suas dores, o que permite afirmar que sua vida se assemelha mais a uma condenação do que a busca por uma situação melhor. Mas o mais trágico ainda está por vir na narrativa:

1962 – Reinaldo começou a trabalhar no Brás, engraxando sapatos num ponto da estação de trem, levantava bem cedo, todo dia escuro ainda. Quase no fim do ano compramos uma televisão, fazendo sacrifícios (JATOBÁ, 2009, p. 132).

Não é excepcional que um filho colabore e contribua com a manutenção da casa. Contudo, o protagonista expõe a situação trágica com naturalidade. Reinaldo, menino de oito anos, começa a trabalhar na região central de São Paulo, no Brás, bairro com grande fluxo de trabalhadores, como engraxate. Com a chegada do irmão mais novo, pode-se inferir que há a necessidade de o casal expor o filho mais velho ao trabalho, mas se coloca em pauta uma situação trágica, pois, desde cedo, já está desprotegido de sua infância e entra no mundo do trabalho sem amparo. Sabe-se que, em 1962, o trabalho infantil não era crime no Brasil, no entanto, há um contrassenso nessa parte da narrativa, pois, ao mostrar esse fato, silencia-se, cala-se, resigna-se diante dos direitos, da busca de um viver bem, da educação, de um bem-estar mínimo. Essa resignação, ou não resistência, diante do mundo trágico, das fontes de exploração e do exaurimento do ser humano não mostra uma conjunção atípica, pelo contrário, esse é o exemplo do brasileiro-trabalhador, pois todos esses aspectos abordados permeiam sua identidade e cultura. Pai e filho não fizeram

um sacrifício para adquirir um objeto de desejo como uma televisão, senão que se sacrificaram, puseram-se na arena sacrificial das atividades destinadas à classe trabalhadora, condenados, nesse excerto, a um trabalho que muito lentamente projeta e, de modo distante, garante algo de dignidade: “1963 – Adelina acorda numa noite, soltando gritos pela escuridão, sonhando num presságio triste, como se mil homens lhe estivessem estrangulando, amedronta a casa inteira e ela pare, morto e minguado, um ente, nem homem, nem mulher, de três meses” (JATOBÁ, 2009, p. 133).

Por analogia, esse presságio é indicação de um estado de exceção (suspensão da dignidade) que está por vir, ou está por ficar mais evidente, já que a exceção, basicamente, é a regra traçada a esse protagonista. O trágico não é uma particularidade, pois, ainda nesse ano, marca-se o fim do regime parlamentarista e João Goulart tenta decretar o estado de sítio, mas sem lograr êxito. O medo mata o feto, obstruindo o caminho da vida: “1964 – Chegou uma carta, dizendo: ‘mãe tinha morrido e, antes, viva ainda, mandou fazer um vestido com o pano vermelho que lhe mandei de presente e pediu, como se adivinhasse a morte que logo apontaria, que lhe vestisse como mortalha’. Assim foi feito” (JATOBÁ, 2009, p. 133).

O falecimento da mãe é uma outra perda na vida do protagonista. Tal excerto é simbólico, pois muitas metáforas podem ser derivadas dele. Na cosmogonia e na cosmovisão de muitos povos (ancestrais, originários, ameríndios, etc), ‘mãe’ pode significar a terra (Terra-mãe, Mãe-terra, Gaia, Pachamama, etc). Todas essas interpretações podem ser moldadas para estar em concordância com novas circunstâncias e temporalidades. Assim, é possível relacionar o signo ‘mãe’ não somente com a terra, mas também com a pátria, como pátria-mãe. Faz-se essas conjecturas em função dos dois últimos anos da narrativa (1963 e 1964), que funcionam como um efeito-signo que abarcam ambos os tempos implicados. Por um lado, há a perda da pátria, concretizada pela entrada de um estado de exceção, anunciado pelo presságio de Adelina: “como se mil homens estivessem estrangulando” (JATOBÁ, 2009, p. 133). Trata de uma menção alegórica ao estreitamento das liberdades individuais, ou melhor, a uma instabilidade da democracia, por meio de uma legião. Assim, o texto realiza uma alusão ao ataque militar, mais precisamente ao golpe militar de 1964. Por outro lado, essa mãe, falecida, é enterrada com o

pano vermelho, pago por meio do trabalho do filho que a presenteou. O pano vermelho conduz ao significado da cor vermelha, a qual tem significações culturais diversas. No contexto nacional, pode-se fazer referências às correntes ideológicas de esquerda ou socialistas. No entanto, acolhe outros significados, como luta, poder, guerra (o planeta / o deus Marte) exemplifica muito bem esses aspectos na mitologia ocidental e na história moderna. A cor vermelha aparece, também, como símbolo do direito às manifestações da classe oprimida (dos excluídos, dos explorados, etc.), logo depois da Revolução Francesa. Tais excertos, de certa forma, fazem alusão a uma pátria (mãe falecida) que entra em estado de exceção, de supressão dos direitos individuais, por meio de um golpe, no qual os militares exercem o papel de soberanos e usam do direito para suspender os direitos dos cidadãos, instituindo uma força que violenta e enterra toda e qualquer manifestação que se coloque contrária às diretrizes do poder em vigor (o pano vermelho):

1965 – Getúlio morreu na primeira rua de asfalto, aqui debaixo dum carro ligeiro, que se sumiu para sempre nas ruas de poeira.

1966 – Adelina entristeceu nesse correr de ano todo, andava pelas tardes de domingo, comparando: “miséria aqui, miséria lá, aqui é cativoiro”.

1967 – A mãe de Adelina morre. Ela botou luto por seis meses e dias, batendo com as palavras sempre dizia: “que sua sina era viver aqui nesse cativoiro” (JATOBÁ, 2009, p. 133, grifo nosso).

Getúlio, filho de 13 anos, morre atropelado por um carro em uma rua de asfalto que recém tinha sido posto. A menção à recente obra aponta para algum avanço, algum olhar dirigido pelo poder público para aquela comunidade. Mas o menino falece, ninguém presta socorro, pelo contrário, há a fuga, e o advérbio “sempre”, na sua primeira ocorrência no excerto, ajuda a ressaltar que foi uma morte sem que os responsáveis sofressem algum tipo de punição. Abre-se o trágico diante dessa situação, pois não se sabe se o homicídio foi culposos⁶ ou doloso⁷, mas ambas possibilidades não fazem que Getúlio, filho de trabalhador, morador da periferia, deixe de ser tratado como desqualificado, condição que lembra o *homo sacer*, porque se não há

⁶ É classificada como homicídio culposos a situação em que um sujeito tira a vida de outro sem intenção. A culpa é inconsciente e o assassinato ocorre por negligência, imprudência ou imperícia.

⁷ O homicídio doloso é quando uma pessoa mata outra intencionalmente.

materialidade do crime, não se encontra os responsáveis, que somem para sempre. Dessa forma, nada se pode fazer, é apenas mais uma morte que não terá resposta alguma.

Adelina tem todos os motivos para entristecer, pois a morte espreita a sua trajetória: são filhos que morrem, filhos que são mortos, filhos que, em plena infância, já estão atuando no mundo do trabalho; sua própria mãe falece, trazendo mais sofrimento a sua triste “sina”. Na sua vida, somente há impossibilidades. Mesmo com a mudança de cidade, somente vê a miséria que a rodeia, sente-se presa, em “cativeiro”. Todos esses acontecimentos são contados por meio do narrador-testemunha, que, mesmo expressando todos os fatos, silencia, ao contrário de Adelina, que não aceita a vida nua:

1968 – Vieram soldados. Bateram na porta, abri. iam me levar. Adelina me segurou, um soldado bateu nela com fuzil. Ela me soltou. Voltei, solto, era engano, mas por meses não olhei frente a frente nos olhos baixos de Adelina.

1969 – Adelina morreu. Sina mais triste para quem fica, sina de todo o vivente. Ano inteiro, em juízo: solidão pesando, filhos crescendo, Jardim Helena inchando de gente.

1970 – Maria Aparecida chorava sempre no lugar das coisas que nunca, ninguém aqui, podia nem ter. Pedi que ela esperasse, se botasse mais moça, até poder trabalhar. Um dia não amanheceu em casa. Sumiu na sua sina (JATOBÁ, 2009, p. 133).

Em 1968, não há somente greves dos operários das fábricas, muitos trabalhadores eram convocados e buscados em suas próprias casas. Além dessa situação, há protestos dos estudantes, eventos nos quais ocorrem confrontos e prisões e, conseqüentemente, a repressão militar aumenta. No final desse ano, a ditadura endurece o regime, é decretado o Ato Inconstitucional nº 5 (AI-5), com o qual aumentou o poder de exceção, acabando com as garantias individuais e a liberdade de imprensa. Era o “golpe dentro do golpe” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 644). O cenário nacional estava agitado. Portanto, a realidade empírica e o real construído na narrativa são compatíveis, entrelaçam-se. O narrador enuncia a brutalidade dos militares que disseminam violência de modo geral. Adelina mostra resistência ao presenciar o marido sendo abordado na sua casa, reage e, mais uma vez, sofre fisicamente outro golpe da vida – fardada, dessa vez. O narrador não consegue mais encarar os “olhos baixos de Adelina”, baixos porque vivem dentro de uma debilidade, foram abaixados, olham e vivem uma realidade desprotegida e desfavorecida. Em 1969, Adelina morre e

consoma uma “sina de todo vivente” daquele mesmo contexto. Em 1970, a filha do casal, agora órfã de mãe, de democracia, daquilo que “podia nem ter”, some precocemente “na sua sina”. Essas “coisas” não precisam ser apenas materiais, mas essenciais como a vida, a liberdade, a dignidade mínima. A sina de muitas cidadãs e de muitos cidadãos brasileiros, nesse período, era sumir, não somente por seu desejo, mas também por ação do DOI- CODI, Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna, órgão ligado ao Exército brasileiro e que exercia o papel de inteligência e repressão. Com sede na cidade de São Paulo, era um centro de torturas e mortes. O protagonista divide a vida com seus filhos e com sua esposa, os quais tem suas próprias escolhas e vivem suas próprias adversidades.

1971 – Reinaldo encegou quis casar. Trouxe mulher pra morar aqui. Construí um quarto para eles no fundo da casa.

1972 – Maria Aparecida tinha sumido de verdade. Nunca ninguém mais ouvir falar dela. Cada dia mais apertava falta de Adelina. Um ano triste.

1973 – Me ofertaram uma medalha pelos 20 anos de trabalho. Reinaldo brincou: “o que vale isso, pai?” Respondei: “num brinca com as coisas do governo!” Guardei a medalha num malote, outro dia, vi: enferrujada (JATOBÁ, 2009, p. 133-134).

Reinaldo, com apenas 17 anos, decide se casar. O pai se engaja na ampliação da casa, construindo um quarto para abrigar o novo casal. A forma sintética dos enunciados faz parecer que os anos se resumem a poucos acontecimentos, abreviando todo o espaço-tempo dos personagens. O narrador vive em uma constante resignação e dá como certo o desaparecimento da filha. Sua aflição agrava ainda mais com a falta da esposa. O ano de 1972 é mais “um ano triste” dentro de uma vida amargurada, a qual parece mais uma matriosca, aninhando uma desolação dentro de outra. Em 1973, o narrador-personagem é “homenageado” pelos 20 anos de serviços prestados à fábrica. Não se sabe, ao certo, quem o homenageia, mas parece que é realizada por algum órgão, departamento ou secretaria do governo, pois, ao explicar ao filho, quando este o indaga que valor tem tal condecoração, responde que não se deve brincar com as coisas do governo. Paradoxalmente, é um período que apresenta um crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), o milagre brasileiro, pois 1973 é o ano final dessa fase; no entanto nada dessa conquista respinga no povo. Assim, a homenagem se faz somente no plano discursivo: ao narrador é oferecido um objeto simbólico e simplório, o

que funciona como uma ironia, porque figura o descaso. É uma falácia, um engodo, um mascaramento da realidade, já que o mesmo governo que atribuiu honras, não garantiu a dignidade:

1974 – A profissional se esfiapava no passar do tempo, suada, molhada, seca, no bolso traseiro da calça.

1975 – Fiz um acordo na fábrica. Saí de lá. Abri esse bar que aqui se vê. Pequeno, freguesia pouca por enquanto, mas vai melhorar. Sei.

1976 – Fico nesse bar de noite a dia, de dia a noite como se procurasse um arremediamento do ficar só. Rita, mulher de Reinaldo, quem imaginava aquele corpo fraco, se tornou mãe, esperança deste corpo, sonho novamente começado em fim de vida. Vem pena de Reinaldo: esperançoso ele. Dou fé (JATOBÁ, 2009, p. 134).

Após duas décadas de trabalho na fábrica, em 1974, a carteira de trabalho está em fiapos. Muito disso se deve ao fato de ela ser o documento que permitia a mobilidade dos trabalhadores dentro da urbe. Somente a carteira de identidade não supria o contrato de circulação pela cidade nos anos de chumbo. No entanto, a deterioração não é apenas do documento, que prova e testemunha a condição de trabalhador, mas também do próprio narrador. Além disso, a carteira profissional simboliza o esfacelamento de uma classe, a consumição do cidadão trabalhador, do brasileiro-trabalhador, antromorfizando a situação laboral do protagonista, que sua na jornada, molha-se no seu percurso laboral, com a roupa secando no corpo ao longo das horas.

Em 1975, o narrador consegue fazer um acordo com a fábrica, retirando-se de sua atividade laboral desempenhada por um pouco mais de duas décadas. Contudo, mais uma vez, não apresenta um ato de inoperosidade plena, pois continua trabalhando, na esperança que a freguesia aumente e traga melhoras na sua condição. Já 1976 é o ano do agora do narrador, é o tempo de enunciação, ou seja, é desse espaço-temporal que narra os anos passados numa espécie de uma possível rememoração. Longe do ambiente fabril, arquiva seus pensamentos, suas memórias, tentando trazer à tona sentimentos e sensações que silenciara anteriormente, mostrando uma incapacidade de indignação. Numa espécie de ouroboros brasileiro, esse narrador, representando uma classe inteira, no fim de um ciclo, testemunha a gestação de uma nova vida, filho de Reinaldo, que cedo começou a trabalhar, e de Rita. Esse ouroboros brasileiro exterioriza a crise de

todo um grupo que vive para trabalhar, trabalha para viver, apenas viver, e se desgasta no trabalho fabril, no trabalho árduo e indispensável, que, no passar dos anos, não vê mais a potencialidade de transformação em si, nem no seu corpo exaurido, senão na esperança e fé do porvir. O protagonista enuncia a “pena”, como uma estranheza, misto de aflição e sofrimento, que o filho mais velho passará. A esperança de Reinaldo culmina na fé que o narrador tem, pois, a esperança é um estágio permanente da classe trabalhadora, a qual se renova, mas não se transforma, recomeça, porém não atinge a dignidade ainda hoje neste país.

Depois de toda a trajetória colonial, vê-se, no brasileiro-trabalhador, uma necessidade de politização. O conto está mais para um testemunho, para denúncia,–desafiando o leitor a questionar a realidade, pois o real construído no texto tangencia o contexto extratextual e promove a ilusão de acontecimentos factíveis. Percebe-se que o narrador está longe do descanso, do gozo da vida. Seus próprios entes passam por um processo injusto, mais similar a um projeto de injustiça social permanente, devido à homosacerização que os atinge, isto é, seus filhos e esposa simplesmente morrem ou são mortos, sem que tenha alguém ou algo responsável por isso. Isso soa como se tais mortes fossem um acontecimento natural, mas é justamente o contrário: a vida de desgaste, as mortes dos integrantes da classe trabalhadora são naturalizadas; é um processo artificial, porém tornado natural pela sociedade. O narrador sintetiza as pessoas que, mesmo pertencendo à classe trabalhadora, não possuem as ferramentas para questionar o seu entorno, “contentando-se” com as misérias que assolam sua existência. O trabalho de uma vida toda é incapaz de lhes trazer um bem-estar e suas memórias são um arquivo de sofrimento e pena.

Diante disso, é possível afirmar que “O pano vermelho” mostra o destino do brasileiro-trabalhador de uma forma geral. O brasileiro-trabalhador é incluído na sociedade para desempenhar seu labor, contudo, excluído da vida digna. O trabalho não dignifica o brasileiro-trabalhador, pois não lhe dá garantia, precisamente, de dignidade. Assim, verifica-se que os conceitos agambenianos, tais como viver, viver bem, estado de exceção, soberania, possibilitam uma outra leitura das narrativas breves de Jatobá.

“Sabor de química” e a homosacerização

O processo de *homosacerização* do brasileiro-trabalhador pode ser encontrado no conto “Sabor de química” (1976), no qual um personagem anônimo acorda e é despejado da pensão onde mora, para que possa ser realizada a limpeza e a organização dos quartos. Ao sair à rua, o narrador-protagonista rememora os domingos da sua vida saudável, ativa, rodeada de amigos, mas suas lembranças não o levam apenas ao seu momento de um inexato viver bem, mas o conduzem a um tempo mais remoto, no qual o bairro recém começava a abrigar pessoas, inclusive ele, migrante, que chegou decidido e arranja um “serviço de química” (JATOBÁ, 2009, p. 108). Suas reminiscências exibem o começo de seu estado enfermo e a sua situação presente, condicionada pela miséria e pela debilidade. Ao sair do plano da memória, o protagonista narra uma vida de dor, invisibilidade e desilusão. O narrador, que definha, descreve sua condição trágica, encaminhando-se para uma morte certa.

Em suma, é isso que se passa em “Sabor de química”, mas, ao analisar os detalhes da trama, pode-se evidenciar o processo de *homosacerização*. Não é à toa que esse conto vem precedido de um pequeno trecho de uma obra de Nicolas Guillén, de 1934, intitulada *West indies*:

- Me matan, si no trabajo,
y si trabajo, me matan;
siempre me matan, me matan,
siempre me matan⁸.

O personagem, no início da narrativa, contextualiza seu espaço atual e as péssimas condições em que vive. Além disso, mostra a forma como foi tratado pela manhã:

Tinha chovido um pouco de manhã, nem presenciei. Fui jogado fora da cama, sol no meio do céu, pelos gritos da mulher que arrumava o quarto da pensão, reclamando da sujeira, das bagas de cigarro, molambeira, uma imundície. Levantei espreguiçando, passei uma água nos olhos, vesti uma troca de roupa e saí o mais rapidamente, ligeiro, pra não criar caso (JATOBÁ, 2009, p. 107)

Com o repouso cortado, ao se levantar, o narrador expõe a imundície do seu espaço, o desvalor de sua vida e o modo como outra

⁸ GUILLÉN, Nicolas. *West indies*, LTD. 1934.

personagem o trata. Ele é jogado para fora do leito aos gritos e sai sem reclamar, nesse momento, para não criar caso. Os brados que rompem o sono não são tão diferentes das vozes soberanas presentes na sociedade, das quais muitos trabalhadores desviam para “não criar caso”, e sugere uma exposição, desde o início do texto, à violência. O grito é polissêmico – dor, exaltação, resistência, etc. –, assim como pode ser, também, um eco, pois, não necessariamente, é um ato de violência entre os agentes da mesma classe (o trabalhador *versus* a “camareira” – outra trabalhadora), como também pode ser um eco da violência que vem de cima, de uma violência política, replicada entre os pares. O fato de “não criar caso” é uma ação que o previne de um desgaste desnecessário; não é apenas um mecanismo de defesa, mas também é um modo de não enfrentar as adversidades, ou de se esquivar de complicações:

Na porta do bar, bem perto, em frente, gente parada dentro, arrodando as mesas, balcão; alguns como se estivessem na espera. Chegava. Calça lustrosa, vinco em pé, camisa aberta nos peitos, me abanando. Alegre, festeiro, como todo domingo, faça sol, faça chuva. Esquecido da implicação da mulher. Cheirando a cheiro Diamante Azul comprado às pencas, cabelo englostorado, meio penteado às pressas mais bem cuidado, aparadinho. Sapato espelhando. Era assim mesmo. Entrava e sentava.

Lá pela tarde levantava pra estirar as pernas, desadormecer o corpo; mesa coculada de garrafas; dava umas voltas nas mesas verdinhas de sinuca rodeadas de gente, peruava um pouco sem caçar intriga, caçoava de um mais chegado, amigo se fosse. Olhava (nunca fui de taco) e me sentava de novo (JATOBÁ, 2009, p. 107-108).

A cena construída no excerto é uma lembrança. Nela se descreve uma vida próxima da dignidade, a qual se repetia por diversos domingos, dia de folga. Não somente nesse conto, como também em outros textos de Jatobá, o domingo é o dia de vida, é o dia destinado ao viver bem, ao socializar com os pares, ver os amigos e beber com eles, vestir a melhor roupa, perfumar-se, pentear-se, “glosturar-se”, mostrar o valor da vida, exibir o sistema de compensação do trabalho e esquecer-lo, ter um pouco de inoperosidade, de contemplação, de nada a fazer. Nesse excerto, vê-se a potência de vida do personagem, que se cansa de estar sentado no bar, levanta-se para ativar o corpo já dormente de estar ali. Na narrativa, há esse dia de se alegrar, sorrir com os mais próximos. No entanto, esse momento de gozo não é feito sem supervisão, sem a prontidão da presença policial:

Veza, os guardas se aproximavam procurando vadio. O pessoal se encolhia pelos cantos, receosos, ficavam de pronto com a mão nos documentos, na profissional, pois identidade, diziam eles, é documento de ladrão. Os policiais me balançavam as mãos em sinal de cumprimento, respondia abanando e levantava um copo oferecendo, eles balançavam cabeça dizendo não (JATOBÁ, 2009, p. 108).

Mais uma vez a carteira profissional está presente nas narrativas jatobianas. Na época de lançamento do conto, 1976 – plena ditadura militar, a carteira de trabalho pode ser comparada a uma permissão de mobilidade e não portá-la era sinônimo de crime, de uma contravenção prevista no Artigo 59, da Lei das Contravenções Penais, Decreto de Lei 3688/41⁹ e ainda estava em vigor o AI-5 (1968-1978).

Portanto, de um modo geral, o trabalhador, para que não se configurasse tal contravenção, portava a carteira de trabalho, a qual permitia circulação entre os espaços urbanos, entre sua residência e o local de trabalho (CASTILHOS; CABRAL, 2019). A carteira de trabalho era tratada como um símbolo de acesso a uma suposta cidadania, mas muitos trabalhadores que estavam presentes no bar não apenas reagiam, como também viviam com receio, encolhiam-se pelos cantos. O narrador conta tal fato com certo favorecimento pessoal, seguro de si, interagindo com os policiais, oferecendo-lhes bebida, como um sinal de proximidade, mais do que respeito, medo ou apreensão que presenciava nos outros.

Rua coberta de asfalto, pasta negra, lisa. Antes não era. Conheci isto aqui com barro mole, vermelho, uma meleca, afundando os pés até o joelho. Ou dando uma volta em cem braças pra se livrar da lama. Até que melhorou do que era. Vi isto aqui na nascença, muita gente prometendo, poucos mesmo trabalhando, que é o que precisava. Cheguei aqui, um tempão que já se foi, no turvo da noite. Abobalhado. Fiquei imaginando que se alguém falasse – volte! – juro, nem sabia que direção tinha chegado, nem mesmo que rumo tomar. Perdido. Vendo tudo igual. Se fosse os conhecidos, companheiros de viagem, um dar uma explicação de lá, outro explicar dali, ainda hoje estaria procurando lugar (JATOBÁ, 2009, p. 108)

O teor desse excerto se repete em diversas narrativas de Jatobá. É a narrativa dos primeiros migrantes que chegam em lugares isolados

⁹ Art. 59. Entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita: Pena - prisão simples, de quinze dias a três meses.

Parágrafo único. A aquisição superveniente de renda, que assegure ao condenado meios bastantes de subsistência, extingue a pena.

da urbe, sem assistência, sem estrutura, mas que são desenvolvidos a partir da movimentação migratória que chega na grande capital paulista em busca de trabalho. Há uma melhora no lugar, que diminui o esforço para se deslocar. O asfalto-aparece como sinal de avanço, de progresso na obra jatobiana. Nesse excerto, vê-se que o migrante que chega “abobalhado”, ingênuo, que fica “perdido” em um lugar quase inóspito na grande urbe, sem ter nenhuma diretriz confiável, está destinado a ser mais um brasileiro-trabalhador, pois não há expectativa de retorno:

Vim decidido. Emprego fácil, mas duro, pois nunca fui de muito estudo. Cabeça ruim, dizia pai. E aqui fiquei. Fui levando. Serviço de química de sair no fim do trampo Tateando pelas paredes, água escorrendo pelo canto das vistas que parecia com choradeira. Se era. E eu lá. Olhos parecendo querendo voar, quase pulando pra fora das pestanas, medrosos de luz, qualquer claridade que fosse (JATOBÁ, 2009, p. 108).

A determinação de se chegar à urbe, na expectativa de encontrar emprego e de se manter nela é algo constante nas narrativas jatobianas. Esse excerto faz alusão a isso. No entanto, o trecho aponta para além, pois nele há um testemunho de um trabalho duro, de desgaste do corpo, dos efeitos do serviço de química manifestados nos olhos, que ficavam sensíveis a luz, provocando uma dor descomida e metaforizada. Além disso, a lembrança do protagonista evidencia sua pouca instrução. O discurso depreciativo do pai, “cabeça ruim”, paira na realidade de muitos brasileiros-trabalhadores que são desacreditados e, na maioria das vezes, privados ou sabotados pelo projeto de desmanche da educação que vem de um tempo longínquo. Ir levando a vida e o trabalho ou se deixar levar por eles é a sina do brasileiro-trabalhador.

Saía todo dia quase não aguentando, dizia que ia mudar de serviço, no outro dia estava lá tonto, já esquecido. Tudo de novo. Firme. Apegado no salariozinho de fim de mês. Pensava, é pouco, mas certo. Sempre lá. Sendo ajeitado pra ajudar feitor na casa dele no domingo. Nunca fui de adular ninguém. Hora de entrar e sair certa, isso sim. No domingo tenho programa, visita, sempre desculpa pra não magoar (JATOBÁ, 2009, p. 108).

O protagonista dá um testemunho da agressividade do trabalho que o consome. Evoca, em pensamento, uma mudança de serviço, que não se concretiza, devido ao apego a ele, pois não há outra alternativa.

Nesse instante de enunciação, está consciente da sub-remuneração. A certeza do mínimo e a segurança da sobrevivência fazem com que o narrador continue “firme”. Diz-se firme, mas não se sabe até quando. Além de toda a sobrecarga do trabalho, sofre, ainda, sondagem para ver se poderia prestar algum tipo de favor ao feitor, em pleno domingo – dia que tinha para si, com os seus, em sua inoperosidade habitual. Não adulando ninguém, o narrador segue à risca o tempo de trabalho e evita desagradar o superior. O tempo é algo que marca bem a hostilização ao ambiente laboral, que o prende em uma atmosfera de abatimento, de condenação, meio fábrica, meio cárcere.

Começou com tosse comprida. Revirei no meio da noite, o peito estufado querendo explodir, me torturando. Como labaredas: queimando o pulmão subindo na carne do corpo, descontando os dias que nem dor de cabeça aparecia. Se chovia, esfriava, pior. Imaginei, até, no começo, que era mania. Mas não. Dor angustiada de morrer, longe de tudo, sozinho. Espantei esse pensamento. Hoje, depois de muito tempo, as forças fraquejaram e não saí à rua. Cá, sozinho, sem me mexer, a noite arrastou vagando. Perdi a segunda-feira que amanheceu clara. A mulher reclamou porque não saía. Sentei na cama com as mãos entre os fios ralos de barba. Senti que me definhava, gosto de química no céu da boca, amargoso como fel, sentindo o quebrante do corpo, fraqueza na cabeça, tremura nas pernas. Quis levantar, quarto fechado rodou. Olhei as mãos calosas, passei-as no rosto e senti a pele magra, rugas caindo deformadas à minha diferença que tinha, até agora, com a vida. Tossi até o ponto em que os olhos choraram, que não pode diferenciar se pelo esforço ou pela amargura e solidão. O quarto tão pequeno, fechado, que me lembrei dos corredores enormes da fábrica onde tanta gente passava agora. Nem deram pela minha falta. Como labaredas: queimando pulmão subindo de novo na carne do corpo. Tusso (JATOBÁ, 2009, p. 109).

No excerto, o narrador relata como começou o seu adoecimento e o modo como se agrava. Conta que, na solidão do seu quarto, no meio da noite, é afligido por uma sensação de tortura, tendo o peito estufado, sente labaredas lhe queimando a carne do corpo. Incrédulo da enfermidade no seu início, passa a sentir dores desesperadoras, sente-se só e isolado de tudo; por mais de uma vez, diz-se “sozinho”. Sem forças, não consegue sair às ruas, acha-se apartado, tenta espantar pensamentos negativos e vira noite que passa devagar, perde os dias, extenuado. O narrador testemunha seu corpo definhar, relata seu sofrimento, definha e sente o gosto da química, do fel, do amargor, ou seja, está em uma condição *homosacerizada* pelo trabalho. Não tem mais forças, percebe a sua precariedade. Narra um

corpo-carne, que chora e não consegue distinguir entre a amargura e a solidão. Enclausurado em um pequeno quarto, infere e enuncia o contraste do seu diminuto dormitório em relação aos corredores enormes da fábrica, todavia, a sensação de reclusão se faz presente em ambas esferas. O sentimento de ser apenas mais um entre tantos toma o narrador: “Nem deram pela minha falta”. O protagonista se reconhece como mais uma peça substituível do moinho de gastar gente, do moinho de ossos, que são não apenas as fábricas nesse período, mas a sociedade sob o autoritarismo. O Brasil da época é um país continental com um sem número de sujeitos para entrar como força de trabalho a ser usada, abusada e aniquilada, tal como Agamben (2004) cogita sobre o *homo sacer*: há o aniquilamento do não valor, uma vida que não vale muito e é substituível. O serviço de química o derrui, a atmosfera laboral desgastou o seu corpo que queima e tosse.

Fiquei tresvariando o dia todo. Sem me maldizer, sem arrenegar ou dizendo que tem estrela apagada, sorte murcha ou coisa de quem está sofrendo. Meio medroso, sim, precavido dessa leva da saúde.

Agora só se for milagre. Acabou o gosto pelas coisas. Só ficou aquela aflição que sempre vinha devagar, devagarinho, mas forte desviava ela da idéia.

Aí disseram que não tinha mais jeito. Me internaram em uma associação. Fiquei dois meses longe daqui. Cu do mundo. Só mato. Isso é vida? Não era. Peguei a reclamar. Era um perigo para os outros. Fui mandado embora. Voltei de trem com passagem paga, aliviado, vendo gente apressada, gosto disso. Então, por motivo de não poder mais trabalhar me empurraram no Instituto. Uma pensão em dinheiro que não dá nem pro vício. Imagine. Pois é. Fui ontem receber. Vomitei no guichê sujando a mão e a papelada do caixa e borrei envelope de pagamento (JATOBÁ, 2009, p. 109-110).

No excerto, o leitor encontra um narrador que se mostra “incuravelmente perdido”, para usar uma expressão agambeniana. Por um dia inteiro, sofre as dores e os efeitos da enfermidade, sem se difamar, mas tendo consciência do pouco de vida que ainda resta, sem a “qualidade” de antes e se vê com medo, sentimento que, anteriormente, não tinha, pois se dizia firme, forte. Contudo, sua saúde foi desgastada pelo seu trabalho. Sem conseguir mais desviar da aflição, tomado pela angústia e desenganado, é internado em uma associação. Mais uma vez fica em uma condição aprisionada, como se fosse banido, invisibilizado, direcionado para um lugar remoto, tal como a zoè, literal e alegoricamente, “Só mato”. Consumido pela doença, afastado e longe da urbe, questiona-se sobre a vida, “Isto é

vida?” – uma vida, agora, indigna de ser vivida (AGAMBEN, 2004). Para agravar a situação, mostra-se outro ponto recorrente nas narrativas de Jatobá: o pouco falar, a restrição da fala ou o silenciamento que são impostos aos seus personagens. Nesse conto, o personagem, que já é anônimo, por reclamar de sua condição, é mandado embora de um suposto sanatório ou lugar similar, por constituir “um perigo aos outros”. Como se não bastasse estar retirado, num exílio de uma suposta cura, de cuidados por dois meses, é banido novamente, pois pegou a “reclamar”. Caso se pense “reclamar” como reivindicar, demandar, pedir, etc, não apenas relacionando esse verbo à queixa ou lamentação, pode-se, aqui, inferir tanto Gayatri Spivak (2010), quando aponta a imposição do silêncio, os silêncios medidos, os sujeitos emudecidos, a inquestionável mudez dos sujeitos subalternos, como Franz Fanon (2008), no momento que reflete sobre a linguagem e dá uma definição profunda e complexa sobre o ato de falar, “[...] uma vez que falar é existir absolutamente para o outro, [...] falar é estar em condições de empregar um certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33). Pode-se, também, pensar as questões de colonialismo e de colonialidade. A colonialidade supera todas as particularidades do colonialismo histórico, as quais não se ausentam com a independência/descolonização, mas se encobrem de outras formas. Além disso, a colonialidade exhibe esse caráter permanente das formas de dominação colonial, essa tentativa de perpetuar a subalternização. Há toda uma estrutura de poder, de dominação, de subordinação, que são reproduzidas por outros sistemas modernos, tais como o capitalismo.

O narrador de “Sabor de química”, brasileiro-trabalhador, desgastado e enfermo, não pode existir para o outro naquele âmbito, nem suportar a gravidade da cultura subalterna, tampouco colocar os outros em perigo ou contagiá-los devido às suas reclamações, elas sendo queixas ou exigências. Quando o sujeito subalterno fala, pelo ponto de vista dos grupos dominantes, ele reclama. Portanto, falar é tomar posição, e o protagonista é mandado embora do emprego em função disso. Pagam-lhe a viagem de volta e, nesse momento, vê o movimento da vida mais uma vez, mesmo padecendo, apresentando um estado fragilizado. Indica que gosta de ver “gente apressada”, e, assim, sabe-se que ele já não pode se apressar como a gente que ele

testemunha correndo com pressa na cidade, pois não pode mais trabalhar e é empurrado para o Instituto, que, muito provavelmente, faz referência ao Instituto Nacional de Previdência Social, INPS, para receber uma pensão, um subauxílio, o qual “não dá nem pro vício”, ou seja, com ele não se pode ter uma vida digna.

O vômito é significativo, pois extrapola a condição enferma do protagonista e indica, também, um ato de repulsa a essa vida indigna de ser vivida, uma condição imposta, que lhe suja e o desqualifica. Além disso, a vomição é a recusa à burocracia e a legitimação desse processo de homosacerização é o ato de acusar o nojo e a repugnância desse viver, que mal chega a um viver bem, aliás, tampouco se aproxima do mínimo de dignidade e justiça social.

Todos daqui me conhecem, repito. Só que, agora, quando passo, chegando, arrastando pelo asfalto esse chinelo roto e desfiado, mudam o rumo das vistas e fazem que não existo. Meninas que vi nascer ficando moças. Algumas se perdendo por aí, depois se lastimando. Ninguém me vê passar. É sim. Licença, digo. Não escutam. Debocham. Disfarçam e se arredam sem pedir licença. Fazendo pouco caso. Não ligo mais não. Cuspo o meu câncer nos pés deles (JATOBÁ, 2009, p. 110).

Nesse último excerto da narrativa, o narrador revela sua já suposta enfermidade, o câncer, o qual se associa diretamente com o serviço de química. No entanto, há outros aspectos negativos que merecem realce, tais como a sensação de descaso e de invisibilidade. Como perdeu o gosto pelas coisas, saía às ruas de qualquer jeito, talvez maltrapilho, exibindo um “chinelo roto e desfiado”, bem diferente do tempo que mostrava saúde e frequentava o bar todos os domingos. Conta que as pessoas que o conhecem, o ignoram e, mais uma vez, sente a desfaçatez da sociedade, que o invisibiliza, pois, mesmo o conhecendo, não o reconhece, manifestando um ato de violência, uma vez que ser reconhecido, assim como falar, é existir. Portanto, há uma sensação de inexistência produzida pela e na sociedade, que o inclui, como força de trabalho, e o exclui como subcidadão. O fato é que, mesmo antes da morte, a indiferença produz ainda mais a indignidade de sua existência – a condição vital do narrador é pior que a morte, pois é desumanizada. Quando diz “Licença” e percebe que o ouvem, mas não o escutam e, além disso, ainda debocham, matam-no ainda em vida. O escárnio acontece não somente porque a miséria é obscena, o

mísero é obsceno (VECCHI; CABRAL, 2019), mas porque a rejeição é uma forma de não se identificar, de não ter o mesmo destino trágico.

Toda essa atitude de descaso de seus conhecidos, a qual rejeita o drama do outro, é para que esse trágico não apareça em si. Nesse sentido, é uma forma, também, de condenação, de expulsão do outro: essas pessoas agem como se não pudessem ser submetidas a mesma condição. As pessoas da narrativa que o rejeitam tomam essa decisão para que a representação do insuportável não as atinja. Assim, agem homosacerizando¹⁰ o protagonista e expulsando-o de sua visão, do seu alcance, e, supostamente, livram-se da mesma trajetória, mantendo os efeitos da soberania na sociedade, realizando uma expulsão e uma condenação historicamente constituída – a qual pode atingir a todos¹¹. Portanto, essa reação das pessoas conhecidas diante do estado trágico do protagonista remete a um “afrontamento” ao trágico maior, mas da pior maneira possível, pois tais pessoas se transformam em agentes da vontade soberana, tão similares à ação soberana, que conduzem os seus pares à vida nua, a uma condição de vítima, caracterizando-o como um *homo sacer*.

Esse último excerto de “Sabor de química” revela uma denegação da miséria que pode assolar o brasileiro-trabalhador, vinculando-o às figuras da vítima, do *homo sacer*, formando a figura do *trabalhador-homo sacer*. Esse destino não é uma exceção, no entanto não se pode afirmar que é um exemplo, mas é uma fatalidade construída no plano real do texto, que tangencia a realidade brasileira não apenas no tempo que foi lançado o conto, mas também na própria atualidade. Vê-se, nesse conto, o processo de inclusão na sociedade por meio do trabalho, o qual deveria promover uma vida digna – mas isso não se

¹⁰ Pode-se pensar, junto a Furio Jesi, que essa homosacerização se dá também pela falta de consciência de classe. Nas palavras de Jesi (2014, p. 94): “[...] conciencia de clase no es sólo conciencia de las relaciones económicas que determinan la diferenciación clasista, sino también conciencia de la experiencia humana que caracteriza la pertenencia a la clase de los explotados”.

¹¹ Faz-se inferência ao famoso poema de Bertolt Brecht: Primeiro levaram os negros / Mas não me importei com isso / Eu não era negro / Em seguida levaram alguns operários / Mas não me importei com isso / Eu também não era operário / Depois prenderam os miseráveis / Mas não me importei com isso / Porque eu não sou miserável / Depois agarraram uns desempregados / Mas como tenho meu emprego / Também não me importei / Agora estão me levando / Mas já é tarde. / Como eu não me importei com ninguém / Ninguém se importa comigo.

efetiva, e o processo de exclusão, por meio da destruição da dignidade, da vitalidade, da saúde, da sociabilidade.

Também é extremamente fácil não reconhecer o narrador como vítima. Pode-se afirmar que, no real da narrativa, foram feitas escolhas e que se poderia ter construído outro caminho. No entanto, entrar-se-ia na própria esfera soberana, como se essa figuração do brasileiro-trabalhador, que, em um plano trágico contemporâneo (em um passado não tão distante – cronológica e psicologicamente), transposto à esfera de um trabalhador-*homo sacer*, tivesse o poder de escolha, o poder de decisão, o qual não está em suas as mãos, mas em mãos soberanas. O protagonista foi homosacerizado, no entanto, não há apenas resignação, passividade e aceitação sem uma reação. Um ato de sublevação de potência apenas simbólica, mas um ímpeto de inquietação, está no ato de cuspir, “Cuspo o meu câncer nos pés deles”. Parece pouco o ato de cuspir o câncer nos pés daqueles que o ignoram, pois todos esses formam um adversário de proporções muito maiores que um sujeito, mas desse cuspe emana todo o desprezo ao labirinto de aflições no qual está perdido o trabalhador-*homo sacer*.

Considerações finais

Cabe salientar o modo narrativo que, em primeira pessoa, provoca uma inversão potente do conteúdo desses produtos culturais, porque o que se tinha antes como representação dentro da literatura brasileira proletária era um real construído por filtros fora da subalternidade. Nessas narrativas analisadas, vê-se o conteúdo representado pelas lentes do próprio plano subalterno interno à narrativa.

Ao tratar do trabalhador do brasileiro, o autor constrói uma relação com o contexto extratextual, no sentido de evidenciar a figura do trabalhador na sua condição de subalternidade. Pode-se inferir por meio da análise das narrativas em questão que muitos cidadãos e cidadãs ainda podem figurar esse papel de trabalhador-*homo sacer* na nossa sociedade atual, pois os mecanismos da soberania se escondem no trágico da história brasileira.

A obra de Roniwalter Jatobá, em contato com conceitos agambenianos e de outros autores que exploram os planos da subalternidade, evidencia dentro do plano textual uma visão

potencializada da classe trabalhadora nos anos 50, 60 e 70, desvelando facetas subalternizadas e homosacerizadas de seus personagens. Ambas as narrativas analisadas trazem consigo uma via testemunhal, a qual tangencia aspectos da realidade da sociedade brasileira. O mais impactante deste estudo é mostrar que a literatura corrobora com um lado trágico da história brasileira, pois com o avanço do tempo, as mazelas da classe trabalhadora não são amenizadas. Poucos escritores brasileiros se atêm a mimetizar o mundo laboral em suas obras. Dessa forma, a análise das narrativas de Roniwalter Jatobá é uma porta de entrada à dimensão crítica no âmbito laboral.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BRASIL. Artigo 59 da Lei das Contravenções Penais - **Decreto Lei 3688**, de 1941.
- CASTILHOS, Denise; CABRAL, Éder. Semiosferas e fronteiras de pano vermelho, uma narrativa de Roniwalter Jatobá. **Revista Literatura em Debate**, v. 13, n. 24, p. 127 - 137, jan./jun. 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- JATOBÁ, Roniwalter. **Contos antológicos de Roniwalter Jatobá**. Organização e seleção de texto de Luiz Ruffato. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.
- SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das letras, 2015.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- VECCHI, Roberto; CABRAL, Éderson. Insônia, ou a pobreza não descansa. **Revista ALEA**, vol. 21/3, set./dez. 2019.

García Lorca e o duende na criação artístico-literária: conferências

Roberto Medina

Se há um mistério dentro de todos nós, mais ainda o há nos procedimentos e dispositivos utilizados pelos artistas no manuseio de suas potencialidades artísticas, como no caso da metáfora do *duende* do espanhol andaluz Federico Garcia Lorca (1898-1936), e na busca de suas experiências imaginativas para apreender as contradições da realidade e tentar acessar ao real impossível e inalcançável. Como sabemos em Literatura e no Drama, por exemplo, as obras não se realizam sozinhas, elas necessitam de um sujeito desejante que as pense e, a partir dos recursos expressivos, ponha-se no empenho de concretizá-las.

Alguns artistas irão refletir sobre o ato de feitura da obra, outros não porão essa questão como aspecto nodal de seus atos criativos. Ou, como afirmou François Regnault, “a verde árvore da vida ao cinza da teoria”. Dão-se, desse modo, a junção e o distanciamento entre um saber gerado e um ato realizado, ou simplesmente a face da mesma moeda: teoria e prática. Obviamente, a tentativa é de que não se vá em direção do caos do obscurantismo ou do vazio abstracionista formal.

Federico García Lorca, em sua *paideia* imaginativa e criativa, para compor textos e peças teatrais, muito passeou nos bosques da cultura e da tradição a fim de encontrar sua voz autoral, decidindo temas, evocando o passado para melhor se aparelhar e encontrar sua mecânica e engenharia poético-imaginativas. No entanto, pensando nos procedimentos artísticos e na mundividência lorqueana, é mister não olvidar o tempo histórico da virada do século XIX para o século XX, marcado por uma Europa em plena tensão entre o passado e o presente, a ousadia e o conservadorismo, a tradição paralisante e o modernismo das vanguardas artísticas.

Com certeza, os reflexos disso se fazem sentir na Espanha. Como qualquer transição, quase sempre conflituosa e turbulenta (já com

¹ REGNAULT, François. **Em torno do vazio**. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2002.

fortes pendores fascistas do início do século XX), os criadores de arte sentem ou intuíem os novos ares e notam a presença de pensamentos e reflexões ainda mal formulados; buscam compreender a totalidade, mas isso os escapa, assim como na singularidade de suas vidas e pretensões criativas. Algo foge, talvez seja pressentido. Em vista disso, ocorre, para a formulação de uma possível poética, como diz Garcia Lorca: uma “caçada interior”.

Se pensar é problematizar, esse precípua nunca se distanciou de Garcia Lorca, pois, tanto nos seus anos de formação, digamos *juvenilia*, quanto nos anos de madureza artística, se for possível se afirmar isso, devido ao ceifamento de sua vida aos 38 anos (tendo ele sido fuzilado brutalmente em 1936), ele se manteve mergulhado em leituras de clássicos e contemporâneos, debates universitários e ponderações sobre o próprio fazer artístico. Com isso em vista, segundo a edição das *Obras Completas* de Federico Garcia Lorca, da Editora Aguillar, 1986, o autor granadino produziu de forma intensa, pesquisando, realizando crítica literária e fomentando o viés folclorista para beber nas fontes da cultura espanhola e para com ela contribuir, a partir de sua marca autoral e vital.

Assim, parece-me uma solicitação da arte do encontro entre o observador e a coisa observada, uma vez que todos esses procedimentos nas questões estéticas e culturais geram um crepúsculo que aguarda um mínimo de luz no novo saber que poderá vir com o sol de novas percepções e sensações no ser do escritor e na construção de sentido. Nesse ínterim discursivo, socorro-me em Duchamp, “são os espectadores que realizam a obra”. Em arte, é destacável pensar a recepção ou o outro como polo de uma dialética do desejo ou de um dialogismo, para que haja a circulação de signos discursivos. Estabelecida essa imprecisão da própria arte, mesmo sabendo que ela é, sobremodo, um fazer, que nos seus extremos estão intuição ou forma, ou, de maneira pontual, ideia ou expressão.

Para questionar os combinados e opostos meios usados por García Lorca para plasmar sua obra, temos de ir além dele mesmo, além de relações intertextuais/dialógicas e além de interartísticas. Entretanto, damos um passo para trás, distando-nos dos pressupostos e limites dos conceitos totalitários, podemos seguir o rastro do duende (metáfora da criação) de García Lorca nos testemunhos e registros que deixou em conferências, declarações e entrevistas, bem como

depoimentos orais ou escritos de críticos e de pessoas que viveram com ele. Até mesmo na pesquisa meditativa e analítica é preciso “*tener duende*”, repito: “baixar o santo”, à moda brasileira.

À vista disso, surge um quadro frágil, impreciso e arriscado na tentativa de traçar personalidade e afetos que enlaçam mundo e indivíduo, ou seja, a representação e a expressão. Sumariamente, o sintoma da literatura trabalha a falha por não poder abarcar a realidade, pois, ao tentar fazê-lo, diz outra coisa, possivelmente mais real do que se intentava anteriormente. Mas algo está ocultado na mitologia secreta do autor, inclusive para o próprio artista, ao concluir a obra, o autor morre, apesar de ter de bajular massas e massas de consumidores prováveis de seu produto artístico, sob a batuta das leis do mercado. Nesse ponto crucial, a situação paradoxal da veiculação dos sentidos fica no empasse que requer a participação de certo outro que entre no jogo: leitor-ouvinte-espectador-observador.

Nessa concepção, não existe a supremacia iluminadora de vida sobre a obra ou de obra sobre a vida, como eventos estranhos um ao outro, o único ponto inegável é a comunicação existente entre arte e autor; afinal, são parceiros do mesmo jogo de linguagem, como as faces lunar e solar da consciência de um Jano de significados e significantes, em radical recusa de se entregar. Referente a esse ponto de união de carne e espírito, Merleau-Ponty (2004, p. 129) alerta: “esta obra a fazer – exigia esta vida”², ou como Garcia Lorca destaca (2000, p. 85): “como eu, qualquer outro poeta, senhor de sua expressão”³, apontando para o vínculo entre o lírico e o vital⁴. De todo modo, o nome próprio “Federico Garcia Lorca” assina os textos deixados, portanto a autoria é atribuída a esse nome e o responsabiliza, aproximando-nos do espólio de conferências, reescritas e reapresentadas em diversos lugares.

Nessa série de manifestações públicas e intelectuais, Garcia Lorca mostra sua capacidade de diálogo, de presença e de encantamento perante uma plateia. Não raras vezes, usou seus dotes de recitador e músico-pianista para “enduar” vital e liricamente a todos os participantes, envolvendo com ideias e forte magnetismo pessoal

² MERLEAU-PONTY, Maurice. A dúvida de Cézanne. In: **O olho e o espírito**. Trad. Paulo Neves e Maria E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

³ LORCA, Federico García. **Conferências**. Trad. Marcus Mota. Brasília: Editora UnB, 2000.

⁴ MARTÍN, Eutimio (org.). **Federico García Lorca**: antología comentada. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.

essas audiências da década de 20 e início da de 30, no século XX, na Espanha e no exterior (Estados Unidos, Argentina, Uruguai e Cuba). Depois de passar pelo reflexivo, as notas escritas recebiam o calor do corpo e do momento na oralidade da voz do poeta granadino. Talvez fosse a melhor forma para ele estabelecer a comunicação e a comunhão tão caras à tradição cultural andaluza e espanhola.

Enfim, o contato com o outro, o processo de identificação e de transferência amorosa, o contato que se fazia ao compartilhar ideias inacabadas e nada absolutas, contato poético como forma de encontro, discutindo temas variados e ampliando os debates poéticos e artísticos, à luz do seu tempo, mas com ouvidos sintonizados nos ecos do passado e da cultura, apesar do presente angustiante, que lança o olhar no horizonte de um incerto e misterioso futuro de pesadas garras neofacistas. Esse mesmo Garcia Lorca da cultura, entusiasta, egóico e pulsante, também tematizava e vivia as frustrações subjetivas, sociais e as angústias sexuais, não se furtando de usar sua obra poética e teatral para pontuar elementos, temas e simbolismos homoeróticos.

O termo “conferência”⁵, segundo o dicionário Aurélio, possui três acepções: 1 – Conversar sobre determinado tema; 2 – Falar em conferência; e 3 – Ter conferência. Da primeira à última definição do *verbatim*, todas pressupõem a participação do outro, seja um só indivíduo, seja um público maior, de todo modo, essa explanação pública – ao vivo – servia bem aos propósitos de García Lorca. Nessas várias ocasiões, houve a oportunidade para analisar e criticar produtos culturais, expor suas investigações folclóricas e historiográficas da literatura e da arte em geral, bem como enunciar impressões de viagens, as quais atravessavam sua alma de homem e de artista. Para traçarmos os rastros do processo criativo e autoral de Garcia Lorca mediante sua metáfora criativa do *duende*, também uno aos três tomos, em espanhol, de “*Obras Completas*” (1986) os dois livros, em espanhol, “*Conferencias*”⁶ (1984), com introdução, notas e edição, do crítico Christopher Maurer, e o volume, em português, “*Conferências*”⁷ (2000), seleção, tradução e notas, do pesquisador Marcus Mota.

⁵ Dicionário Aurélio on-line: <https://dicionariodoaurelio.com/conferencia>.

⁶ LORCA, Federico García. **Conferências I e II**. Introducción, Edición y notas de Christopher Maurer. Madrid: Alianza, 1984.

⁷ LORCA, Federico García. **Conferências**. Tradução de Marcus Mota. Brasília: Editora da UnB, 2000.

No plano amplo das conferências, percebe-se o homem e o pensador distinguindo e entretecendo os fios da cultura espanhola e do próprio processo poético, deixando surgir também o seu próprio labor de escrita na poesia e no teatro. Essa atitude mostra a interrelação e determinada faceta do poeta e da obra construída, mediante o mundo simbólico da poética hispânica tradicional, a imagética vanguardista e tradicional, a reflexão crítica do fazer poético, da poesia moderna e do teatro espanhol, a experiência de leitor e de artista por meio do cânone literário espanhol e universal.

Assim, Garcia Lorca fomenta o debate artístico de seu tempo (e do nosso!) e, como poeta-autor, deixa desocultar a própria concepção de poesia, a partir de um trabalho consciente com a linguagem, ou como afirma: “*mecánica imaginativa*”, em profundidade e raiz. Ele e tantos outros escritores criativos não podem ser reduzidos a uma só palavra, mas vamos ver, ler e ouvir o que ele nos conta, oculta e transfigura em metamorfoses languageiras e que pode influenciar na construção da figura do autor⁸ como detentora de algum secreto segredo ou como possuidora dos enunciados entre autor e leitor em sua comunicação textual desejante. Afirma Maurice Couturier (1995, p. 106): “*Je ne cherche pas dans l’auteur ce supplément de savoir qui me permettrait de colmater les brèches du texte mais cet interlocuteur sans cesse en fuite dont je retrouve, à travers ma lecture patiente et angoissée, de multiples traces.*”⁹

A imagem que se forma no tempo de determinado autor está vinculada ao contexto histórico das transformações ideológicas e estéticas que vibram nas mudanças de “gosto”. Essa palavra não é nada simples, como argumenta Ortega y Gasset, pois se expõem os limites que um novo público que assimila o que está sendo produzido artisticamente em contraposição aos que estão ainda voltados melancolicamente ao sabor do tempo pretérito. Em “*La deshumanización del Arte e Ideas sobre la novela*” (1924), o filósofo e intérprete da época em que viveu, Ortega y Gasset assinala caminhos ao que ele denomina como “arte joven” ou “arte nuevo”, claramente se refere às vanguardas históricas e às novas experiências artísticas do

⁸ COUTURIER, Maurice. **La figure de l’auteur**. Paris, Seuil (Poétique), 1995, pp.241-242.

⁹ Tradução minha: “Eu não busco no autor esse conhecimento suplementar que me permita preencher as lacunas do texto, mas esse interlocutor em fuga constante, que eu acho, por meio da minha leitura paciente e angustiada, múltiplos rastros.”

início do século XX. Situam-se em tal panorama as influências dos pensadores da chamada “Geração de 98” (1898) Miguel de Unamuno, Antonio Machado, Pío Baroja, Benito Pérez Galdós, o próprio Ortega y Gasset, entre outros, sobre os autores da “Geração de 27” (1927), entre eles: Jorge Guillén, Pedro Salinas, Gerardo Diego, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Vicente Aleixandre, Luis Cernuda, fazendo parte mais tarde Manuel Altolaguirre e Emilio Prados.

Ortega y Gasset, no início do ensaio, retoma os posicionamentos de Kant, Hegel e Heidegger, afastando os sentimentos subjetivos do gosto estético do tempo para levar a recepção da arte distante da realidade concreta. Ele afirma a necessidade de “desrealizar” a arte, ou seja, desumanizá-la. O que é fundamental é o mundo da vida e a vida dos outros, num sentido prático: o eu e suas circunstâncias.

Arte nova distanciada da realidade humana e “vívida”, ao contrário, ele avalia a potencialidade da arte “artística” enquanto relação fenomenológica. É nesse ponto que Ortega y Gasset elege alguns pontos centrais para sua discussão sobre “el arte nuevo”: a metáfora, a arte desumanizada, a ironia e o jogo. Esse pensamento orteguiano contempla as atitudes dos artistas que estavam na efervescência dos tempos modernos na Espanha. Garcia Lorca era um deles ao enalçar de se firmar como escritor no meio desse vulcão de atitudes criativas. O que fica posto na defesa feita por Ortega y Gasset é que não seja exposto o mundo real ou vivido, mas o que se pode contemplar a partir das iconoclastias que desvelam as relações humanas nos mais sutis tecidos da sociedade e da humanidade. Para compreender essa arte nova é necessário reajustar o olhar para poder contemplar os produtos culturais em produção: literatura, música, escultura, pintura, entre as demais artes. É um novo olhar que parte da tradição cultural para produzir o novo, já que o pensador/artista se equivale ao artesão, tal como ao carpinteiro e ao pedreiro, jamais como “luminosidade morta”, mas sim como “olhar tático”. Tal forma de olhar faz o elo entre criadores, público e obra de arte.

Para Décio Pignatari, sobre a arte poemática e o artista da palavra: “O poema é um *ser de linguagem*. O poeta faz linguagem, fazendo poema. Está sempre criando e recriando a linguagem.” (2005, p. 12)¹⁰. Não há lugar pacífico entre a palavra e a coisa, pois, de todo modo, o poeta cria, ao mesmo tempo, a linguagem do mundo e mundo da

¹⁰ PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8.ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

linguagem, como Garcia Lorca sempre se empenhou em construir ou reconstruir seu mundo andaluz e pessoal através de metáforas desestabilizadoras, ou seja, a linguagem é fauna e flora, é um ser vivo, que cria novas sensibilidades estéticas com gramática e dicionários próprios, bem longe de convenções, mas se apoiando na tradição para transformá-la criativamente.

É preciso perceber, segundo Ortega y Gasset, que a arte se dobra sobre si mesma – ironicamente, bastando saber que, para se direcionar ao futuro, haverá o peso do passado. Sobre isso, define todo o seu pensamento sobre a nova arte e autoria: “*Vida es una cosa, poesía es otra [...] No las mezclamos. El poeta empieza donde el hombre acaba. El destino de éste es vivir su itinerario humano; la misión de aquél es inventar lo que no existe. [...]*”¹¹, ou seja, realizando o irreal como irreal mesmo, trazendo uma verdade radical.

E conclui: “*El poeta aumenta el mundo, añadiendo a lo real, que ya está ahí por sí mismo, un irreal continente. Autor viene de auctor, el que aumenta.*”¹² (ORTEGA Y GASSET, p. 72). Lembrando que ao deformar o real, o poeta-autor o estiliza e o desrealiza, ao mesmo tempo. Há o encontro entre estilização e desumanização, alçando do prazer estético ao prazer inteligente quando se ultrapassa o estudo do homem a partir de sua sombra, considere-se, por fim, a arte como objeto de pura criação artística. No ensaio “Egípcios”¹³, Ortega y Gasset (2004, p. 43) consegue capturar a essência da exteriorização da alma da civilização a partir do processo da escrita, mas a escrita não acontece sozinha, por ser tecnologia nas mãos do escritor, gerando uma imagem interior desprendida da visualidade.

Agora, podemos buscar o autor – Federico Garcia Lorca – dentro da sua obra (reveladora de grandes segredos da escritura e da linguagem “cheia de significação”) e dos rastros (“pegadas”) indiciais, portanto, marcados no conjunto de testemunhos de textos de poesia e de prosa, como “uni(ci)dade” capital e poética de trabalho, *corpus* e *oeuvre*. Deve-se ir a essa caçada com elementos vaporosos, dispersos

¹¹ Tradução minha: “A vida é uma coisa, a poesia é outra [...] Não as misturemos. O poeta começa onde o homem acaba. O destino deste é viver seu itinerário humano; missão daquele é inventar o que não existe. [...]”.

¹² Tradução minha: “O poeta aumenta o mundo, acrescentando ao real, que já existe por si só, um continente irreal. Autor vem de *auctor*, aquele que aumenta.”

¹³ ORTEGA Y GASSET, José. **A beleza foi feita para ser roubada**: ensaios. Ricardo Araújo (org.). Brasília: Editora da UnB, 2014.

e descontínuos de espelhamento de ideias e conceitos, mesmo idealizando um todo coerente de “fato de linguagem”¹⁴ – em abrangência e variabilidade.

No período de 1933 e 1934, Garcia Lorca esteve, alguns meses, produzindo “charlas”, montagem de espetáculos e conferências na Argentina e Uruguai. Em Buenos Aires, já convivendo com vários artistas e amantes, em destaque, uma profícua amizade com o cônsul chileno, na época, Pablo Neruda¹⁵, realiza, em 20 de outubro de 1933, a famosa conferência “Jogo e Teoria do Duende”. Conforme o biógrafo Ian Gibson (1989, p. 412-413)¹⁶, “mostrou o poeta no que ele tinha de mais visceralmente de andaluz. Poucos presentes terão duvidado de que, analisando o duende, essa misteriosa inspiração dionisíaca, Lorca falava na verdade a respeito de si mesmo e de seu próprio mundo poético.”

Depois desse feito, a atriz argentina, Lola Membrives, em 25 de outubro, abre temporada no Teatro Avenida com a peça “Bodas de Sangue”, mais uma vez, Garcia Lorca é ovacionado e conquista os palcos inúmeras vezes, durante meses, até o retorno triunfante, em março de 1934, para a Espanha. Querer o palco só para si era o desejo constante de García Lorca, eis um dos motivos de injúrias de um escritor argentino de 34 anos chamar o espanhol de “andaluz profissional”. Na época, o argentino pleiteava para si, também, o espaço da cena: Jorge Luis Borges. Vale a nota de Sergio Olguín (2017, p. 9) sobre Jorge Luis Borges ao criticar seus desafetos literários: “Qué capacidad para la injuria que tenía Borges para destrozar a alguien que no le caía bien [...] No se ha remarcado suficientemente lo injusto, arbitrario y egoísta que podía ser Borges con escritores que no pertenecían a su universo estético”¹⁷.

Para desenvolver o conceito de *duende*, a metáfora criativa do espírito original, telúrico, misterioso e passional, Garcia Lorca percorre

¹⁴ COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. 2ª ed. Trad. de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

¹⁵ NERUDA, Pablo. **Confesso que vivi**: Memórias. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

¹⁶ GIBSON, Ian. **Federico Garcia Lorca**: uma biografia. Trad. Augusto Klein. São Paulo: Globo, 1989.

¹⁷ Tradução minha: “Que capacidade para o insulto que Borges tinha para destruir alguém que ele não apreciava [...] Não se apontou ainda o suficiente quanto Borges podia ser injusto, arbitrário e egoísta com escritores que não pertenciam ao seu universo estético”. OLGUÍN, Sergio. Prólogo. In: QUIROGA, Horacio. **Cuentos Completos**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Seix Barral, 2017.

longo percurso de estudos e pesquisas, confrontando sempre a tradição e a modernidade; não se apropria ou recusa simplesmente o passado artístico e literário da Espanha e da cultura universal. Vai digerindo aos poucos, buscando apoio entre o popular e o erudito. Exemplificamos com a cultura milenar do “*cante jondo*”¹⁸, o primitivo canto andaluz, na conferência de Granada, em 1922. Destaca que a matriz desse canto liga o Oriente e o Ocidente, nele estão as fontes para processos construtivos cheios de belezas e sugestões para todo o tipo de artista. Marca os motivos vindos da Índia e dos países árabes.

Garcia Lorca, para desenvolver os argumentos, baseia-se nos apontamentos feitos pelo seu mestre e companheiro músico Manuel de Falla. Para ele, o canto primitivo, distinto do flamenco, que lhe é posterior, é “poesia-nutriz, o caminho onde morreu o primeiro pássaro e se encheu de ferrugem a primeira flecha”. (2000, p. 19). Por conta da força desse canto, quase um trinar de pássaros e o súbito grito de animais, acredita que a linguagem seja posterior ao próprio canto, como expressão de sensibilidades. Por ser fonte verdadeira e plena para a inspiração, Garcia Lorca ressalta a influência que as matrizes originais seduziram o gosto de Claude Debussy, quando teve sede inspiracional. “Aquele jovem ouviu os cantadores andaluzes mais de uma vez, e tendo a alma aberta aos quatro ventos do espírito, impregnou-se do velho Oriente de nossas melodias.” (2000, p. 26).

Para Hugo J. Correa Retamar (s/d, p. 1)¹⁹, as manifestações culturais diversas da Espanha multiétnica obtêm no flamenco ou “*cante jondo*”:

la fuerza y la intensidad artística que representa el alma de un Pueblo tan singular. Como se sabe, la cuna del flamenco es la Andalucía mora donde se concentra gran parte de la población gitana española. Los pertenecientes a ella, aunque no sean los padres del flamenco, como árabes y judíos sí que han contribuido de manera muy representativa para que tal arte se desarrollara y se convirtiera en lo que es hoy, es decir, la bandera de España para el mundo.²⁰

¹⁸ Deve-se notar que “*jondo*” é a oralidade na Andaluzia para a grafia de “*hondo*”.

¹⁹ RETAMAR, Hugo Jesús Correa. **Poema del cante jondo y la ruta del duende**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Acessado em: 17 out. 2018. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/brasil_2008/04_correa.pdf.

²⁰ Tradução minha: “a força e intensidade artística que representa a alma de um povotão singular. Como se sabe, o berço do flamenco é a Andaluzia mora, onde se concentra grande parte da população cigana espanhola. Os que pertencem a ela,

O caldeirão de etnias heterogêneas preserva essa arte característica da cultura espanhola. O “cante *hondo*” (canto profundo) “vem do primeiro beijo e do primeiro pranto” (2000, p. 28), afirma o poeta andaluz, mais do que nunca insistindo no tom trágico dessa junção de música e poema, que carregam os enigmas da vida e da morte, com dor e “pena”, esta como figura da mulher de carne, cigana morena a caçar aves com “redes de vento”, mediante evocação plástica. Ainda diz: “Somos um povo triste, um povo estático” (2000, p. 30). Desse ponto de vista, Garcia Lorca afirma que a noite e o canto se indiferenciam, pois tais cantos – que perderam a autoria (“poeta anônimo”) nos séculos – podem ser definidos assim: “é um canto sem paisagem e, portanto, concentrado em si mesmo e terrível em meio à sombra; lança suas flechas de ouro que se cravam em nosso coração.” (2000, p. 32).

É o povo que reacende as chamas dessa ambiência musical e poética e que a introjeta em sua sensibilidade, desocultando a criação imaginativa e selvagem. Por mais que se produzam versos baseados no “cante *hondo*”, algo não se mostra na profundidade. De acordo com o poeta, posto está: “Diferença que há entre uma rosa de papel e outra natural!” (2000, p. 33). Para a criação poética, Garcia Lorca entende que as cantigas populares por mais que imitem ou se inspirem no canto milenar serão apenas enturvamento, já que “os verdadeiros poemas do cante *jondo* não são de ninguém; estão flutuando no vento como pétalas douradas, e cada geração os veste de uma cor distinta, para abandoná-las às gerações futuras.” (2000, p. 33).

Mesmo outro tema do “cante *hondo*” em nada perde em realidade poética e sentimento espiritual: o pranto, com seu *pathos* e melancolia. Esses elementos orientais são o fogo vivo nesses cantares que tendem a desaparecer das vozes dos poetas modernos, sendo que de fato podem ser reavivados pela poesia. Entre tantos cruzamentos e motivos poéticos, a perda, a falta, a ausência, a presença constante da morte, nasce o iluminado amor. “Mais forte que a morte é o amor.” (2000, p. 42).

Durante esta conferência, Garcia Lorca, mesmo não sendo especialista no assunto do “cante *hondo*” e do “flamenco”, usa intuições e metáforas que impulsionam os leitores e ouvintes para o não apagamento e esquecimento dessa arte, que exige o corpo e alma

embora não sejam os pais do flamenco, como árabes e judeus, contribuíram de forma muito significativa para que tal arte se desenvolvesse e se tornasse o que é hoje, ou seja, a bandeira da Espanha para o mundo.”

do artista de forma inteira e completa. No futuro, García Lorca deixará uma metáfora criativa transfigurada, até os dias atuais, num *duende* inefável e misterioso. Queima coração, garganta e lábios do cantador (*cantaor*)²¹; profilaxia: cantar no momento ritual, alucinado e exato. Seria no momento em que ocorra a presença do duende nas carnes do instrumental corpóreo do artista? Claro, não é acontecimento simplório para essa manifestação artística.

Garcia Lorca disserta: “O cantador, quando canta, celebra um solene rito, desperta as velhas essências adormecidas e lança-as ao vento envoltas em sua voz... possui profundo sentimento do canto.” (2000, p. 42). Ao término da conferência, o poeta conecta o elo de sentimentos dos intérpretes populares com o mito platônico em *Fedro* das cigarras, ao exaltarem o fervor e o fogo do “cante hondo”, em sua força dionisíaca enduendada, “quase todos morreram do coração, ou seja, estalaram como enormes cigarras depois de povoarem nossa atmosfera de ritmos ideais...” (2000, p. 43). O canto primitivo andaluz chega sempre de terras longínquas e tempos distantes como novo porvir para refrescar e semear a cultura espanhola e como joia sem preço e tesouro milenar. É brisa antiga que marca o patriotismo e que dá alma renascida e cultural ao povo espanhol em tempos de modernismo.

Ao buscar esse vento milenar da tradição espanhola profunda, ensinado por Manuel de Falla, García Lorca usará como gesto autoral para a recriação transformada dos antigos cantos orientais em seu fazer poético, conforme revela Marcelle Auclair (1968, p. 122) acerca dos estudos do “cante jondo” e “flamenco”: “*De là naîtront les Poemas del cante jondo et le Romancero gitano à la manière que préconisait Falla, pas imitation, mais re-creation. Alors même que Lorca voudra reprendre ses distances vis-à-vis du ‘gitanisme’, il en gardera le parfum nostalgique, l’invincible envoûtement.*”²²

Para Jorge Guillén (1986), “*vivir es convivir o no es nada*”²³. Definir a juventude intelectual que se forjava na Residência de Estudantes de Madri (1910-1936) não é tarefa fácil. O peso da Geração de 98, final do

²¹ Em espanhol, para “cantor” em português, há a palavra “**cantante**”; mas, ao se falar, claramente, do cantor de flamenco ou “cante jondo”, existe a palavra específica em espanhol: “**cantaor**”. Próximo disso, em português, temos “cantador”.

²² Tradução minha: “Dissonascerão[oslivros]Poemas delcantejondo e Romancero gitano como Falla defendia, não mitação, mas re-criação. Mesmo que Lorca queira se distanciar do ‘gitanismo’, ele manterá o perfume nostálgico, o invencível feitiço.”

²³ Tradução minha: “viver é conviver, ou não é nada.”

século XIX, que viveu o momento da Espanha atrasada econômica e socialmente, precisando ser e pensar, pois havia perdido suas colônias, agora o país em busca da sua identidade. Denominada como Geração de 27, esse grupo de variadas cores e estéticas artísticas, empenha-se numa direção, mas cada um dos integrantes seguindo seu próprio fazer artístico e autoral.

Esses mesmos “*señoritos*” da Geração de 27 vão intercambiar modos de criar e idiossincrasias no ambiente propício da “república” estudantil. Apesar de termos uma noção massificada de pensamentos, conviviam em pleno “*tiroteo verbal*”, apontando armas para a amizade e para a poesia; no entanto, sem apagar os gestos de personalidade, no esforço de manter os princípios de simpatia, generosidade e bondade; tirante sustentarem, cada um a seu modo, a sua genialidade. Nesse contexto, um viés possível para a autoria é o corpo, no conceito psicanalítico de litoral, zona limite de corpo-alma-outro. Digo: como a correnteza leva as águas profundas, isto é, o seu ser interno transbordante e fluido, pode roer as próprias margens, invadir os espaços, para depois recuar, até nova revolta aquática.

Sem um programa estético partilhado, fora de convencionalismos de escola literária em comum ou de partido literário em militância, uniam-se como “*comunidad vital*”, eles querem rever e celebrar o terceiro centenário de morte do poeta cordobês e autor de “*Soledades*”, Luís de Gôngora (1561-1627), em Sevilha, em 16 e 17 de dezembro de 1927, no “Ateneo de Sevilla”, com leituras de poesias e conferências. Junto a essa vanguarda cultural da Espanha, estava com os jovens escritores o famoso toureiro cigano e rico mecenas do evento Ignacio Sánchez Mejías, estudioso do flamenco, do teatro e da literatura.

Antecipo neste ponto: infatigável amante de mulheres, apesar de ser casado, e também amante de belos mancebos. Ian Gibson relata a descrição que Marcelle Auclair faz do toureiro inteligente que é “o charme personificado” (1989, p. 233)²⁴: “capaz de fazer da vida um duelo, leal mas insensato, com o amor e com a morte: uma gigantesca *fiesta*.” Curiosa é a voz ancestral da antigüíssima Andaluzia, em tal *duelo*, é a vitoriosa morte impregnada nos músculos e nos cornos de um touro que devasta a vida de Ignacio, em 1 de agosto de 1934. Talvez

²⁴ GIBSON, Ian. **Federico García Lorca**: uma biografia. Tradução Augusto Klein. São Paulo: Globo, 1989.

seja assim mesmo que ela venha para todos nós – escura e taurina, jogando com aquele que percebe seus chifres: “*la suerte o la muerte*”!

Pelo evento do tricentenário de morte sobre o uso da metáfora e sobre o estilo poético do poeta e dramaturgo, do Século de Ouro, Luís de Gôngora, Garcia Lorca profere sua “*Leçon*”, como faria Roland Barthes no “*Collège de France*” (1977). A conferência “A imagem poética de Dom Luís de Gôngora” mostra um poeta analisando o fazer poético de outro autor, fugindo um tanto do ranço acadêmico, mas enfatizando o elo de ressonâncias e espelhismos estéticos e expressivos-literários. É bom lembrar que essa leitura pública é mesclada de récitas, vai da impressão de formalismo, diálogo forte com o inclassificável Gôngora pelo inclassificável Garcia Lorca.

Podemos forçar o nó da tramatura nesta travessia teórica: Gôngora está para o Barroco/Maneirismo, como Garcia Lorca, para o Modernismo. Sapatos pequenos para pés grandes, eu diria. Com toda a atenção, noto que, ao desvelar os processos, os temas e a visão de mundo gongórica, o poeta granadino também revela seus fios de sensibilidades e de procedimentos poéticos e artísticos.

Ferdinand de Saussure (1975, p. 15)²⁵, no começo do século XX, nos ensinou: “o ponto de vista que cria o objeto.” Garcia Lorca dá sua “Aula” barthesiana, ao expor sua crítica leitora e analítica da obra do “grande poeta da Andaluzia”, referindo-se a Gôngora ou a si mesmo? Contemporaneamente, para prováveis respostas, acredito que são possíveis os caminhos apontados por Harold Bloom, numa angústia de contaminação e evidências intertextuais de noção autoral, e Maurice Blanchot, num contexto afirmativo e negativo de princípio de contradição no processo criativo da palavra literária plural.

Para Harold Bloom, ao citar a dívida de Shakespeare com Marlowe, ressalta a corporificação e a transformação dos valores literários em transferência, sedução e rejeição de liberdade poética no estilo, ritmo e textura (2002, p. 31)²⁶: “Retorno ao *agon* de Shakespeare com Marlowe para ver que iluminação o triunfo do último pode trazer a nossa compreensão de sua caracterização ‘distinta’ e do próprio processo de influência poética”. Está encenado o espaço de combate (*agon*) entre o predecessor e o novo autor. É zona de tensão e

²⁵ SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix: São Paulo, 1975.

²⁶ BLOOM, Harold. **A angústia da influência: uma teoria da poesia**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

complexidade, influência não é só admiração, é espaço de morte, falha e desejo. Caso contrário, Teseu teria virado estátua frente a Górgona. Assim, temos um Garcia Lorca em corpo, carne, ossos, palavras e angústia. Ele se encaminha, criativamente, para a produção de novas obras artísticas, paralisado e movente como o desejo desejante, distanciando-se. Agora não vai só, leva algo do mestre, mesmo carregando o olhar encantatório do Gôngora medusante. Todavia, o “*daimon*” andaluz lorqueano plantou semente na linguagem, que se gesta na obra do autor.

Como orbitava Shakespeare na arte literária de Ovídio, Chaucer, Marlowe e a Bíblia, García Lorca rodeava também o universo gongórico, vasculhou a interioridade da criação de Gôngora, tal experiência artística como se apalpassse a beleza num belo corpo. Corpo e *corpus*. Resto, resíduo e rastro visíveis e intuídos nos poemas de Gôngora. Por sua vez, Maurice Blanchot pensa a palavra afastada do significado, portanto fraturada e cindida, possibilitando reinterpretação e reconstrução, um refazer constante nas mãos do escritor, mesmo sem saber se, de fato, realizou a obra de arte literária, pois ela resta em vazio silencioso, em estado de morte, no estado ilusório de acabamento.

A palavra é ninho de ardis perigosos e de polivalência desarmônica, incerta de si mesma, encontra-se infectada de ambiguidade no espaço discursivo. “O que o homem faz transforma-se, mas no mundo, e o homem recupera-se através do mundo, pode, pelo menos, recuperar-se [...], mas prossegue até a conclusão do mundo. [...] o que o artista tem em vista é a obra, e o que ele escreve é um livro.” (BLANCHOT, 2011, p. 13-14). Ao ler Gôngora, Garcia Lorca adere aos detalhes e encenações do autor de “Soledades”, por saber que a retirada da palavra do fluxo do mundo, ao notar que o mundo fala pela escrita do corpo que escreve e se inscreve. Na própria escrita, a perspectiva blanchotiana parece retornar ao mito platônico de Teuth, em “*Fedro*”. Blanchot (2011, p. 20)²⁷ pergunta e responde sobre a arte íntima da escritura, como se interrogasse sobre o afeto humano que depositamos em gênios da arte literária ou teatral.

A leitura de Garcia Lorca é interessada e focada no Eros gongórico. Erotiza a palavra, logo seduz e aproxima. Os poemas estão na nudez da página, troca cuidadosamente de significados e

²⁷ BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

significantes, extasiando o voyeur em ato, aquele que busca a frescura branca da pele das significações, ensaiando uma quase morte gozosa, sob a guarda da vertigem e do fascínio. A aventura de Garcia Lorca é negar a matéria a descoberto. Fascínio e solidão, é preciso partir. Rememorar o esquecido no seu próprio ato erótico de escrever os seus olvidos viventes.

Como o real é impenetrável e impossível, toma a arte como sobrevida, embora seja abertura opaca e cegueira que vê e intui sobre as coisas do mundo tagarela. Escrita: risco, morte e ressurreição, até o próximo apagamento com violência e força da figura autoral no fundo escuro da noite. Como sintetiza José Javier León (2018, p. 91): “*Hay caminos que conducen, desde el origen, tras una excursión o un rodeo, de nuevo al origen. No son pocos.*”²⁸ Mergulhar e alcançar essas profundezas e voltar de lá com respostas sublimes: ou incertezas abrasadoras!

Na conferência “A imagem poética de Luís de Gôngora”, os raios de amarração se centram na linguagem do autor de “Soledades”, a partir da linguagem para fazer surgir uma imagem poética, mediante o recurso expressivo retórico da metáfora, e tensionando o “jogo encantador da emoção poética.” De acordo com Nadine Ly (1988, p. 164-165)²⁹ parece haver em Garcia Lorca duas formas de ser na abordagem do tema e da personagem literária em pauta, pelo discurso teórico e pelo discurso poético:

el primero – el modo instrumental – como medio de transmitir ideas, de enunciar observaciones, o sea como instrumento intelectual y afectiva; el segundo – el modo poético – como material o significante en que el sentido se da en circuito cerrado y sin ninguna referencia al pretexto, aunque siga presente éste en las palabras del texto.³⁰

²⁸ Tradução minha: “Há caminhos que conduzem, desde a origem, após uma excursão ou um passeio, de volta à origem. Não são poucos.”

²⁹ LY, Nadine. Lorca y la teoría de la escritura: “La imagen poética de Don Luis de Gôngora.

In: ÉTIENVRE, Jean-Pierre (ed.). **Lectures actuelles de García Lorca**. Madrid: Universidad Complutense, 1988.

³⁰ Tradução minha: “o primeiro – o modo instrumental – como meio de transmitir ideias, de enunciar observações, isto é, como instrumento intelectual e afetivo; o segundo – o modo poético – como material ou significante em que o sentido é dado em circuito fechado e sem qualquer referência ao pretexto, embora isso ainda esteja presente nas palavras do texto.”

No primeiro caso, são usados os instrumentos da teoria, e, no segundo, os instrumentos da própria para linguagem poética para trazer à luz do entendimento, cuja natureza está configurada em que a palavra não fala, reduplicam-se imagens para produzir maior alcance, ou seja, o poético, não explicativo. Espelhos que se olham, piscam às vezes. O imperativo das coincidências estéticas entre Garcia Lorca e Gôngora é maior do que o de diferenças, em diálogo franco e aberto. Para Andrés Soria Olmedo, Garcia Lorca afirma que “no nos impresione comprobar lo temprano y lo hondo [...] concepto de la literatura [tomado por García Lorca] como tarea vital”³¹ (2017, p. 48)³², junto à literatura se soma a expressão teatral.

Esclarecido fica que o poeta seiscentista, no seu processo de criação literária, foi elevado e esquecido durante muito tempo. Garcia Lorca categoriza a produção poética em dois tipos de poetas: os poetas “populares e impropriamente nacionais”, entre eles Gôngora, nomeado como pai da lírica moderna, e “os poetas propriamente cultos e cortesãos”. Os primeiros ficam no caudal da linguagem do povo, do coletivo. Já os segundos ficam atrás das vidraças dos palácios, sem a contaminação da rua, eles se deleitam na ornamentação, sem “amor à tradição popular”, como Lope de Vega.

Acerca da elaboração poética da linguagem de Gôngora, o poeta-crítico avalia a riqueza imagética da Andaluzia ao afirmar que “a imagem popular chega a extremos de finura e sensibilidade maravilhosas, e as transformações são completamente gongóricas.” (LORCA, 2000, p. 48). Ressalta ainda que “uma imagem poética é sempre uma translação de sentido.” (p. 48). O recurso metafórico alcança o leitor-espectador mediante as associações cognitivas que transmutam o pitoresco e o local da raiz espanhola no discurso poético. A proposta é a releitura da tradição literária, por isso a convocação sempre retomada para não direcionar o olhar para a incompreensão ou possível obscuridade na produção poética e teatral de Gôngora. “Não se deve ler Gôngora, mas estudá-lo.” (p. 53).

³¹ ão minha: “não ficamos impressionados com o conceito inicial e profundo da literatura [tomado por García Lorca] como uma tarefavital.”

³² OLMEDO, Andrés Soria. Las poéticas de Lorca, desde Libro de Poemas hasta el Diván del Tamarit y Sonetos. In: LABORDE, Elga Pérez (org.). **Lorca Total**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

O poeta cordobês, para Garcia Lorca, não é “um leproso cheio de chagas de fria luz de prata” (p. 53), nele o nu da realidade está em visão de mundo e em potência literária, como revolução literária, ou seja, beleza literária, que muito a língua espanhola ganha no idioma. O próprio García Lorca concretiza essa afirmação ao atribuir um novo sentido ao vocábulo “duende”.

É em Gôngora que o espelho criativo de Garcia Lorca encontra reflexo ou ressonância no distanciamento do real: “Enquanto muitos pedem o pão, ele pede a pedra preciosa de cada dia. Sem sentido na realidade real, mas senhor absoluto da realidade poética.” (p. 55). Essa mestria na mecânica poética tem seu ponto fulcral: “limitar-se”, atentando-se aos pequenos detalhes, fugindo do artifício fácil, aquele que não potencializa a sonoridade na performance oral. Acredito que esta passagem seja a verdadeira lição para escritores de todas as gerações com sensibilidade crítica acerca da escrita do corpo: “Um poeta tem de ser professor nos cinco sentidos corporais. Em ordem: visão, tato, audição, olfato e paladar. Para ser dono das mais belas imagens, tem de abrir portas de comunicação entre todos os sentidos e, com muita frequência, sobrepor sensações e disfarçar naturezas.” (p. 55).

O analista reúne forças de luz para salientar o “salto equestre” imaginativo e o vigor imagístico no leitor-espectador com relação à percepção e à imaginação, em plena suspensão da representação do real. Focaliza a imagem verbal, mostrando que as imagens poéticas são criadas não para ser belas, mas para sobrepor sensações. Usa, como apontado anteriormente, a apropriação de certos traços da cultura popular espanhola e da tradição literária para a composição do tecido de sua obra como um todo, promovendo coerência de estilo, notadamente sobre a imagem. Em suma: dá carne e espírito à metáfora viva, em forma e raio de ação. Já o próprio Garcia Lorca espelhando seu credo poético: “Todas as imagens se abrem, pois, no campo visual” (p. 57). Além de apontar: “a metáfora une dois mundos antagônicos.” (p. 57). Nesse processo criativo, há de cuidar da imaginação pura, pois ela isola a criação, limitando-a, sendo necessário harmonizar e configurar dois mundos. As facilidades expressivas são perigosas para o escritor por matarem “os poetas incautos como mariposas no farol.” (p. 59).

Isso não pode se negar às ousadias, uma vez que há estranheza em “toda matéria desconhecida na Poesia até que ele [poeta] a realiz[e].” (p. 59). Ainda aconselha todos os temas e as formas

expressivas são bem-vindas no terreno poético, desde que tratados com o mesmo “amor e mesma grandeza poética” (p. 60), pois o que vale é o “mundo de cada coisa”. Não está em jogo pueril a magnitude do tema, muito menos proporções e sentimentos vinculados a ele. Se pensarmos em filiações, Gôngora prepara o terreno para novas escolas poéticas, sendo, no final do século XIX, Stéphane Mallarmé (1842-1898) a ressonância do salto e do instinto poéticos, traduzindo imagens como um mito recém-criado. Mallarmé cria significações simbólicas pulsionais nos signos linguísticos para mostrar o êxtase das realidades sensíveis. Como Gôngora e Garcia Lorca, ele busca o conhecimento pelo mundo de dentro das coisas e do ser humano, descobrindo o fundo de si mesmo, de forma mais sensorial e sensual. Deslinda em seus versos espaço de reflexão, de pesquisa e de elaboração da ideia de poesia, o que marca profundamente sua voz autoral.

Nessa cadeia de relações intertextuais poéticas, Garcia Lorca, ademais, deixa entrever a sua condição de criador e de autor, incluindo-se na complexidade de estabelecer correspondência entre textos e autores. Ao unir o Barroco e o Modernismo estético, entra em pauta o paradoxo da linguagem que procura expressar e ocultar o significado, mesmo dilema barroco é assumido pelos poetas modernos, sem referente não existe significado.³³ Na lírica moderna, a discussão, logicamente, se centra na criação suprema da imagem poética: a metáfora. Essa angústia que toma conta dos jovens poetas da Geração de 27 por obrigá-los a não imitar servilmente a tradição francesa, mas irem em busca da renovação poética a partir das próprias raízes culturais: a Espanha.

Para Jorge Guillén (1989, p. LX): “Góngora, tan remoto, enseñaba a Federico su lección de lucidez. Lucidez compensadora, porque él sentía más que nadie el misterio de la inspiración: su duende. Este estímulo nocturno no le hacía perder la cabeza: escritor completo.”³⁴ Nesse aspecto, no decorrer da conferência, Garcia Lorca expõe-se de igual para igual, pois também mexe com as engrenagens da criação poética,

³³ FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**. 1ª ed. Brasileira, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978.

³⁴ Tradução minha: “Gôngora, tão distante, ensinou a Federico sua lição de lucidez. Lucidez compensadora, porque ele sentia mais do que ninguém o mistério da inspiração: seu duende. Esse estímulo noturno não o fez perder a cabeça: um escritor completo.”

não confia na inspiração simples. É preciso manter-se consciente diante do mistério da verdadeira poesia. Ela somente se estrutura a partir do amor, esforço e renúncia, sintetiza o poeta granadino. Em curtas palavras: a poesia nasce do trabalho consciente com a linguagem. São a racionalidade e o controle que orientam o fazer poético; para Garcia Lorca, mas não se excluem o entusiasmo e a paixão no ato criativo. Eles operam como opostos complementares.

Sob forma alguma, Garcia Lorca vai pensar na arte poética e dramatúrgica gongórica como “velha fonte que perdeu sua fonte”; ao contrário, ele insiste em afirmar: “Gôngora não é para ser lido: é preciso amá-lo.” (p. 67). Por características específicas que estão na obra de Gôngora, o poeta-crítico nega o obscurantismo do auto de “Soledades”, mas avisa que há de se ter um empenho nos meandros das imagens e dos mitos construídos habilmente pelo autor lido, portanto operar racionalmente, seguir a centelha que ilumina e se ilumina a cada verso. Essa transfiguração poética reforça as semelhanças, e não as diferenças, investigadas nas tensões entre tradição e modernidade. Garcia Lorca recorre aos primórdios da invenção da fotografia, para exemplificar o esforço que o artista deve empreender, via distorção, para captar elementos do real, ao fim, devolver imagens alheias ao real, mas imagens de transfiguração poética. Gôngora, então, vem do passado trazendo luzes para as primeiras décadas do século XX dos jovens escritores da Espanha, tendo a sua devida e desafiante reconfiguração na história literária.

Para Garcia Lorca, o poeta está numa caçada interior constante em busca de uma revelação íntima, objetivando a capturar as metáforas vivas. Deve desviar das metáforas figuradas ou falsas, como Ulisses que usa de sua astúcia e inteligência para passar ileso ao canto das sereias. Depois da travessia, talvez erga sua obra poética com imagens puras, coloridas ou brilhantes. O poeta “caça aquela que quase ninguém vê, porque a busca atomiza, imagem branca e enviesada que movimenta seus instantes poemáticos mais insuspeitos. Sua fantasia conta com seus cinco sentidos corporais.” São os sentidos e as sensibilidades que põem o escritor num patamar especial. “Intui com clareza que a natureza que saiu das mãos de Deus não é a natureza que deve viver nos poemas, e ordena suas paisagens analisando seus componentes.” (p. 65). Garcia Lorca delimita o posicionamento do autor diante da realidade real e a realidade poética.

Esse mistério criativo só acontece se seguir este conselho para atingir o ideal de sentido estético, ordem e beleza: “O poeta deve ir à caçada limpo e sereno, até disfarçado.” A voz autoral de Garcia Lorca, mais uma das vezes, aparece: “eu não uso tintas coloridas.” (p. 64). Dessa forma, pelos golpes poéticos e transformações líricas, na obra artística, pode aparecer o *mundo mitológico* na escritura. Dá-se a entender o mundo mitológico como imaginário no discurso poético construído.

Na leitura dos poemas de “Poeta em Nova York” (escrito entre 1929 e 1930, somente publicado em 1940) e na peça da representação trágica da vida e das paixões da Espanha rural “Bodas de Sangue” (1933), Garcia Lorca, no plano semântico e expressivo, lega o que aprende em Gôngora: trabalho com a linguagem transfigurada, respeita a forma, mas em liberdade criativa. Acredito que alerte o seu leitor-espectador: “O vestido de seu poema não tem tacha”. Expulsa de sua obra qualquer obscurantismo. Troquemos as lentes dos óculos. Se há segredo, a aprendizagem está nas mãos de criadores como: Valéry, Verlaine, Bécquer e Baudelaire, entre outros poucos. Tal consciência criativa e técnica para a construção de imagem poética na sabedoria dos tempos: Gôngora “foge da expressão fácil, não por ódio ao vulgo bronco, mas por uma preocupação, mas por uma preocupação de estrutura que torne a obra resistente ao tempo, por preocupação de eternidade.”

Usando exemplos colhidos na música, na pintura e na literatura, parece que o espelhamento de Garcia Lorca frente a Gôngora conseguiu frutos positivos e criativos, pois atualmente Garcia Lorca goza de importância ao lado de Cervantes e de Goya. Segredo: consciência estética. Ser poeta e dramaturgo é beber e comer nas fontes de Baco, renascimento, apesar da morte. Garcia Lorca, como pensa Paul Valéry, serve-se da inspiração da tradição literária para escrever, mas evita o estado de inspiração febril. “O estado de inspiração é um estado de recolhimento, mas não de dinamismo criador.” (p. 66).

Segundo Leyla Perrone-Moises, as ressonâncias criativas se estabelecem no diálogo intertextual e interartístico, como García Lorca com Gôngora, Nietzsche, Freud, Edgar Allan Poe, Baudelaire, Valéry, Calderón, Goethe, Paganini, Debussy, Bach, Goya, Cervantes, entre tantos outros: “A literatura nasce da literatura; cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Escrever é, pois, dialogar

com a literatura anterior e com a contemporânea” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 94). Para Garcia Lorca, a inspiração tem duas características quiméricas: por ser país estrangeiro e por ser disforme e sem roupagem. Ambas exigem trabalho autoral. É urgente matar o touro, tema da escritura. É no sangue que o *duende* vive e na morte do sujeito que o carrega, clamando pelo preenchimento de significação por parte do leitor-ouvinte, fim último daquele que cria autoral e criativamente. O próprio Goethe apostava no *genius* sublime da grandeza humana como força criativa na obra musical de Paganini. Seria um *duende* também?

Outra conferência que nos ajuda a rastrear o *duende*, estando ligada às raízes culturais da Espanha, é a “Canções infantis”, proferida por García Lorca, na Residência de Estudantes de Madri, em 1928. Nela está a busca da experiência imaginativa, formando a *paideia* de imaginação na criança, ficando no corpo de sonho do infante as contradições da realidade por meio das matrizes culturais nas formas artísticas: “Ferir pássaros sonolentos onde está um canto obscuro”. (p. 83). O maior passo está dado para a formação do folclore infantil, perpassando a poesia popular e tradicional espanhola, no caso. Canções infantis, como patrimônio cultural, que despertam a espontaneidade, a alegria e o pranto³⁵, ao modo de ser lorqueano, lembra Jorge Guillén.³⁶

Pedro César Cerrillo Torremocha, em “El Cancionero infantil en la obra de Lorca: la activación del intertexto lector”³⁷, a tradição oral, a coleta das canções populares, as de ninar, por exemplo, contêm estruturas poéticas e procedimentos que constroem imagens variadas, de afeto até o humor. Os recursos expressivos comportam repetições de elementos, entre eles, estribilhos, paralelismos e estruturas enumerativas, que se entrelaçam também em determinadas obras de Garcia Lorca: prosa, poesia e teatro. Torremocha argumenta com um fragmento de uma entrevista dada

³⁵ BERGAMÍN, J. Prólogo. In: **Poeta en Nueva York**. México, D.F.: Séneca, 1940.

³⁶ Jorge Guillén escreve no prólogo de **Obras completas**, de Federico García Lorca, com recopilación, cronología, bibliografía y notas de Arturo del Hoyo. Madrid: Aguilar, Tomo I, 1986. p. XV-LXXXI.

³⁷ TORREMOCHA, Pedro César Cerillho. El Cancionero infantil en la obra de Lorca: la activación del intertexto lector. In: **Campo Abierto**, no. 27, 2005.

por García Lorca, em dezembro de 1933, para a revista “Crítica”, de Buenos Aires, acerca do cancionero popular espanhol (2005, p.17):

He ido a él con la misma curiosidad con que han ido otros, a estudiarlo científicamente, y me he enamorado de las canciones. Durante diez años he penetrado en el folclore, pero con sentido de poeta, no sólo de estudioso [...] Las canciones son criaturas, delicadas criaturas, a las que hay que cuidar para que no se altere en nada su ritmo. Cada canción es una maravilla de equilibrio, que puede romperse con facilidad [...] Las canciones son como las personas. Viven, se perfeccionan y, algunas degeneran, se deshacen [...]

Esse cancionero de tradição oral e a canção popular formam o imaginário infantil por meio das amas de leite ou pelas próprias mães espanholas. A letra, o balançar nos braços e a melodia põem a criação no trabalho de ir compondo a constelação de elementos vivos da cultura, num inconstante presente. As canções populares não têm data nem autoria nem fatos históricos delimitados, mas trazem a vida viva de épocas mortas. O poeta, conhecedor de seu ofício, “senhor de sua expressão”, auto-definição de García Lorca na referida conferência, dissolve a arte no prazer da emoção, pois “mais interessa [...] saber se de uma melodia brota uma brisa que incita ao sonho ou se uma canção pode apresentar uma paisagem simples diante dos olhos estupefatos de um menino que saber se essa melodia é do século XVII ou se é escrita em três por quatro.” E aconselha: “coisa que o poeta deve saber, mas não repetir, e que está ao alcance dos especialistas.” (p. 85). Para García Lorca, a tristeza e a expressividade melancólica nas canções infantis ferem e se eternizam na sensibilidade dos embalados. Não se foge do mundo, pinta-se o mundo vivido. “Um morto está mais morto na Espanha que em qualquer outra parte do mundo.” (p. 85). Não há doçura que torne essa realidade mais tragável. Os cantos apresentam diretamente a tragicidade.

O poeta desenha o quadro histórico na esfera do trágico de originalidade dramática e atmosfera carregada da “Espanha negra”: “a beleza da Espanha não é serena, doce, repousada, mas ardente, incendiada, excessiva, às vezes exorbitante; beleza sem luz [...], parte a cabeça contra as paredes.” Tamanha visão crítica pode ser vislumbrada na tragédia “Bodas de Sangue”, amor pulsante e punhais com sede de sangue, sem meios tons. Assim, é possível a presença do *duende*, desde as canções, ficar envolto em mistério e antiguidade na “tristeza miserável dos versos” (p. 88).

García Lorca insiste em dizer que a poesia não é trapaceira e não colhe das árvores frondosas e já existentes suas imagens e temas. Ela requer trabalho poético: “Nada mais fácil que inventar a fada, mas seria um engano poético de primeira ordem, nunca uma criação artística, e eu não quero enganar ninguém.” (p. 90). A criança que ouve a canção também ouve a realidade bruta, no mover dos lábios do cantor, olhos e ouvidos do bebê são iniciados bruscamente “na realidade crua” que se infiltra nele “o dramatismo do mundo”.

Nada há de sono tranquilo ou de águas serenas de rio. O medo que se implanta no imaginário, por meio da poética das canções e das melodias dramáticas, é maior, de outra natureza, é medo cósmico, devido à sua extraordinária força expressiva. Depois dessa técnica do medo, “a criança está livre para imaginar-se” (p. 92). Como iniciação poética aventureira, encontra-se no imaginário infantil o mundo da representação intelectual. (p. 95). Há intuição artística de substância poética germinando debaixo dessas terras férteis desses artistas em potencial, nesse palco cabe apenas a própria criança a encenar essa temperatura lírica em que o escape e a salvação têm como moeda de troca a vida insegura. Nisso está “a velhíssima e complexa substância da Espanha” (p. 106). Além da potencialização criativa no imaginário, as canções populares e infantis da Espanha proporcionam a superação de medos, tristezas, fome e dor. Embalam o sono, confortam, acionam memórias ancestrais para suportar o inesperado trágico de nossas vidas. Isso tudo vemos na obra poética e dramática de García Lorca, ao mesmo tempo que o *duende* move as águas das profundezas do nosso ser e do mundo.

Para García Lorca, a consciência artística deixa à mostra as contradições e controvérsias numa obra de arte, sendo que é o ser humano que fica desnudo, fugindo à perfumaria dos que manipulam os jogos da realidade. Isso não é mau. Isso produz a reflexão. Na verdade, ficam expostos os ossos e os fios que nos ligam e nos apontam as diferenças na vida. Essa vida que se desmascara na jogatina ideológica e que nega a fantasia de que temos de nos acreditar como se vivêssemos debaixo da terra. García Lorca clama pela força brutal e primitiva que é o próprio viver: paixões, sentimentos, gritos desesperados, pensamentos e mistérios. Como afirma o próprio poeta e dramaturgo: “Aqui está: olha. Tenho o fogo em minhas mãos.”

Desde o concurso de “cante jondo”, em 1922, junto com Manuel de Falla, até a conferência “Jogo e Teoria do Duende”, em 20 de outubro de 1933, em Buenos Aires, na Argentina, o conceito de *duende* se alterou com base nas investigações dessa metáfora e na própria arte flamenca, elevando o mesmo “cante jondo” à alta cultura espanhola. Sabe-se que o conceito de *duende* é complexo e substancial do que se crê na contemporaneidade. Entre 1918 e 1936, a “Geração de 27” reúne os jovens escritores efervescentes do início do século XX com ideais estéticos assemelhados, mas diversificados em visões autorais e criativas, pois não havia manual a seguir, neste momento profícuo da massa cultural e intelectual espanhola. Tempo de vanguardismos e tentativas de encontro denso com a tradição espanhola, eles possuíam alguns norteamentos afins, conforme é consenso na crítica literária: originalidade, hermetismo, autossuficiência da arte, antirrealismo e antirromantismo, surrealismo, imanência, predomínio da metáfora, escritura onírica e atomização. Lembramos que a ligação entre os poetas e artistas se deu no aniversário de trezentos anos de morte de Dom Luis de Gôngora, em 1927. García Lorca está na encruzilhada e elaborando o conceito de *duende* no seu interior, amor à terra andaluza, amores homossexuais isolados da esfera pública, posicionamento antifascista, sede de aventura, consagração iminente de sua obra poética e teatral. Bonnatio expõe a dificuldade de fronteira entre a obra e a vida do autor, especialmente, a vida vivida do escritor e a sua obra sintomática.

Pensando a arte espanhola e seu povo, sob influência do músico Manuel de Falla, García Lorca pesquisa o “cante jondo” de matriz cigana (o canto profundo) que traz a matriz legítima da cancionero da Espanha primitiva em estrutura e estilo dos povos orientais, desse modo, o *duende* (metáfora do gênio criativo) se manifesta no verdadeiro estilo vivo no corpo dos cantores e dançarinos. O “canto profundo” é rio que flui constantemente e recebe novas margens e contornos a cada nova geração. Hoje, o flamenco é a versão moderna do canto e da dança originais.

O deus Dioniso grego, nas mãos de Nietzsche, ganha mais cores para tingir não apenas a Arte, mas também a Filosofia: certeza imediata da intuição [*Anschauung*] de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e dionisíaco, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos, em que a luta é

incessante e onde intervêm periódicas reconciliações (NIETZSCHE, 1992, p. 27)³⁸. A categoria dionisíaca transporta para a arte seu estado de força de vida e a própria expressão da Vontade, entusiasmo, êxtase e embriaguez. Dessa forma, embriagado de sua própria lucidez, o poeta granadino é ator de sua investigação: matador e touro, tomado de assalto em suas forças cognitivas. Para Marcus Mota (2000, p. 107), “o duende concede ao poeta possibilidade de interagir com o mundo da obra, invertendo a unidirecionalidade da autoria.”³⁹ Descarta o racional e o moral, pois se impõe a luta com o duende para atingir a perfeição artística. García Lorca nasce no sul da Espanha, região da Andaluzia, onde as identidades romana, judia, moura e cigana se entrelaçam há séculos. Com paixão dionisíaca pela arte, desse modo, produz sua poesia e seu teatro. Há reflexos fortes da tradição andaluza no sangue de García Lorca, assim como no seu povo. Christopher Maurer (2007, p. 18)⁴⁰ aponta o mundo cultural e enciclopédico que Garcia Lorca trazia para seu universo de autor e de criador, parecendo dizer uma coisa e falando outra, a poesia aponta para “algo a mais”, “outra coisa” (estado de espera inerente a toda vida) no contexto de relações intertextuais.

Quem se deixa guiar pelo deus interior ou duende abandona as muletas da técnica e acredita na criação, magnetizando-a para o leitor, o espectador ou ouvinte. Entra assim em comunhão com o êxtase divino que liga todos os homens, pois o *duende* mostra sua comunicação e expressão totais por meio dos cinco sentidos. A grande obra de arte causa tremor, assombro, felicidade e reflexão nos corpos em suspensão do cotidiano, porque estão em contato direto com o deus escuro da natureza da humanidade. É algo nunca visto ou sentido que acaba de acontecer. É a expressão de Eros e Tanatos, prazer e dor, vida e instinto de morte. Os temas lorqueanos não são fáceis de degustar, principalmente numa sociedade que vivia ainda nos estertores finisseculares de uma arte teatral bem comportada. Elga

³⁸ Ideia contida em dois livros: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A visão Dionisíaca do mundo**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

³⁹ MOTA, Marcus. Comentário à teoria e jogo do duende. In: GARCIA, Federico Garcia. **Conferências**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

⁴⁰ MAURER, Christopher. Poetry. In: BONADDIO, Federico. **A companion to Federico Garcia Lorca**. GB: New York: Tamesis, 2007.

Laborde (2017, p. 90)⁴¹ observa os desarranjos causados pela arte teatral com força vital, fatalidades trágicas, impulsos dionisíacos e questionamentos da esfera social e familiar sobre coisas misteriosas e sem nome, no seu profundo íntimo.

São aspectos telúricos e noturnos que movem as personagens e que impulsionam o poeta a construir uma poesia muscular e plena de elementos da alma espanhola, mesmo quando usa inovações em “Poeta em Nova York”. Portanto, na investigação do conceito de *duende*, Garcia Lorca se investe de intuições visionárias. A poesia não existe para provar que a teoria literária está certa, mas já influenciado pela conferência “El pase de la muerte”, proferida pelo toureiro Ignacio Sanchez Mejías, na Columbia University, em Nova York, em 1930, Garcia Lorca aprofunda a questão e vai reelaborando a concepção que o vincula às raízes profundas espanholas. Em 1928, a prova cabal dessa ideia foi o lançamento que o deixou famoso: “Romancero gitano”.

O *duende* está ligado aos sentimentos mais profundos do ser humano. Todos sentem, mas não conseguem nominar. Vem da realidade última do Ser. A explicação plena e matemática fracassa; no entanto, ocorre um encontro místico. O conceito do irracional e do *duende*, para Garcia Lorca, se vincula com as forças e os limites das imagens universais arquetípicas que compõem a psique (alma ou espírito) humana. Portanto, revivifica a cada segundo deuses e deusas que atravessam o homem, na dimensão existencial e espiritual, mesmo sob o peso do cotidiano político e social. Não basta ser, tem de querer existir em corpo fremente e desejoso.

Conforme resultados de meus estudos anteriores:

Para García Lorca, a palavra não é apenas condutora da estética, mas representa também o *húmus* que forja a matéria que ela faz vibrar. Essa poesia selvagem e magnética transita dos versos para as peças teatrais. O sublime, nesses textos literários, transborda-se de terror e de êxtase, como que direcionado para a morte: evento único e misterioso. Assim como o “*duende*” está no instintivo humano e precisa do corpo do homem para existir, também na arte enduendada e no “aqui e agora” é que a poesia verdadeira se torna carne selvagem [...]

O “*duende*” entra pela planta dos pés do artista, após vai circulando no sangue e invadindo o criativo. Põe-se nos empasses entre a experiência humana e a própria expressão da linguagem, deixando, na arte literária, sua “presença em

⁴¹ LABORDE, Elga Pérez. Sexo e Morte em García Lorca ou Lorca como Poeta Maldito. In: LABORDE, Elga Pérez (org.). **Lorca Total**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

ausência" do gesto escritural. O rastro impresso pelo verdadeiro poeta que se deixa "enduendar" nota-se no instante em que se permite animar, isto é, "dar alma" ao escrito, inaugurando um "fato ou evento poético". Aqui, percebemos que o vivo, ou seja, o corpo, se presta à escritura, todavia o corpus se identifica com o escrito morto, palavras desalmadas, para, em seguida, reencarnar pela leitura, pela visão ou pela audição do fruitor da obra de arte o que o leva além do sentimento puro, chegando à verdade poética como criação em ato. (MEDINA, 2017, p. 197-207)⁴²

Garcia Lorca mostra seu gênio criativo mediante a observação da realidade e a realização de metáforas complexas para tornar verossímil a apreensão de um mundo múltiplo e complexo, usando a intuição e a imaginação como caminhos possíveis para compreender a vida que se transforma a cada segundo. O contato tem de ser direto e físico com a realidade humana e com o mistério das próprias coisas do mundo.

Um estudo potente que abala o conceito geral de *duende* foi realizado é "El duende: hallazgo y cliché" (2018), de José Javier León. O pesquisador discute na pesquisa a formação do duende conceitual, no século XII, até os dias de García Lorca, o qual impõe aspectos esotéricos de valor estético-metafísico, aporia extremada, nesse caso. O que se tem como definição consagrada nos dicionários atuais da Espanha é o conceito lorqueano que foi incorporado. Nesse aspecto, o investigador percebe a dissonância com o que a tradição espanhola compreendia como duende nos tempos anteriores. Apresento, neste momento, apenas uma resenha⁴³ do percurso de pesquisa realizado, denotando a noção de autoria, a construção da figura autoral e o processo criativo em "Bodas de Sangue" e "Poeta em Nova York".

Em um discurso de 1931⁴⁴, Garcia Lorca declara que se fosse mendicante apenas pediria meio pão e que a outra parte fosse um livro, pois acredita que a arte é alimento para todos os povos, isto é, é ela que dá a liberdade. Nesse aspecto, pode-se dizer que o *duende* do criador intelectual é um dos aspectos da complexidade da natureza humana, o que procura trazer sentido para nossa existência e fazer

⁴² MEDINA, Roberto. Rastros de duende no corpo poético de Federico Garcia Lorca. In: LABORDE, Elga Pérez (org.). **Lorca Total**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

⁴³ http://mvod.lvlt.rtve.es/resources/TE_SCONFLA/mp3/6/7/1539428524076.mp3.

⁴⁴ Fragmento do texto "Meio pão meio livro", escrito por García Lorca em setembro de 1931. (fonte: órgão da Rede de Animação à leitura do *Fondo de Cultura Económica*, ano VIII, no. 6-7, p. 2, 2002.

nossa voz alçar voo. Para García Lorca: “Todas as coisas têm o seu mistério, e a poesia é o mistério de todas as coisas.”

Referências

- ALVES, Syntia. **O teatro de García Lorca – a arte que se levanta da vida**. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP, 2011.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BURKE, Seán. **Authorship: from Plato to the postmodern**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1995.
- COMPAGNON, Antoine. O autor. In: **O Demônio da teoria**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- CORREA, Gustavo. **La poesía mítica de Federico García Lorca**. Madrid: Gredos, 1970.
- CUITIÑO, Luis Martínez. **Notas e prólogo**. In: LORCA, Federico García. **Bodas de Sangre**. Argentina: Letras Universales, 2005.
- LORCA, Federico García. **Bodas de Sangre**. Tradução de Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Abril, 1977.
- LORCA, Federico García. **Bodas de Sangre**. Tradução de Cecília Meireles. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1975.
- LORCA, Federico García. **Bodas de Sangre**. Tradução de Rubia Prates Goldoni. São Paulo: Peixoto Neto, 2004.
- LORCA, Federico García. **Conferências. Seleção, tradução e notas: Marcus Mota**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. Série Mneumósis.
- LORCA, Federico García. **Epistolario Completo**. Organizado por: Andrew A. Anderson, Christopher Maurer. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.
- LORCA, Federico García. **Obra Poética Completa**. Tradução de William Agel de Melo. Brasília: Ed. UnB, 1996.
- LORCA, Federico García. **Obras Completas**. Madrid: Aguilar, 1972.
- LORCA, Francisco García. **Federico y su mundo**. 3. ed. Madrid: Alianza, 1981.
- MACHADO, Irley (org.). **Buscaba el amanecer: estudos sobre dramaturgia e poesia em Federico García Lorca**. Uberlândia: EDUFU, 2010.
- SAMOYAL, Tiphaine. **A intertextualidade: memória da literatura**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.

SORIA, Andrés Olmedo. El escritor y su tiempo. In: **Fundación Federico García Lorca**.

YRAGO, José Landeira. **García Lorca de A a Z**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

PIRES, Vera Lúcia (Org.)

pires.veralu@gmail.com

É doutora em Letras pela PUCRS e com estágio de pós-doutorado sob a supervisão de Adail Sobral na UCPel. Professora associada aposentada da UFSM, atualmente é Professora Visitante da UFPB, onde atua no PROLING e grupos de pesquisas em Análise de discursos e GPLEI (Grupo de Pesquisa em Linguagem e Interação). Artigos em periódicos e livros nas esferas de interesse: dialogismo, enunciação, relações de gênero, estudos culturais, leitura e multisssemioses. É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); da Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) e do GT Gêneros discursivos/textuais da ANPOLL.

KNOLL, Graziela Frainer (Org.)

grazi.fknoll@gmail.com

É Doutora em Letras, Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com Pós-Doutorado no Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Mestre em Letras - Estudos Linguísticos (UFSM), Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM), Licenciada em Letras - Português e Literaturas (UFSM) e Bacharel em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda (UFSM). É professora na Universidade Franciscana (Santa Maria, RS), nos cursos de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Publicidade e Propaganda e Jogos Digitais. Como pesquisadora, trabalha principalmente com as seguintes teorias e temas: multimodalidade, análise crítica do discurso, análise dialógica, tecnologias da informação e da comunicação, representações identitárias e discursos midiáticos.

BENCHIMOL, Ana Paula Fogaça

apbenchimolbenchimol@gmail.com

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Mestrado em Linguística, na Área de Discurso e Enunciação, pela mesma universidade. Ministra aulas de língua portuguesa e de redação desde 2000, já tendo atuado do Ensino Fundamental ao Ensino Superior no Rio Grande do Sul e em outros dois estados do Brasil. Atualmente, em Santa Maria, RS, sua cidade de origem, é professora das Séries Finais do Ensino Fundamental e da modalidade EJA diurna nas redes municipal e privada de ensino. Como pesquisadora, tem interesse, em especial, pelas áreas de Discurso e Enunciação e Gênero e Sexualidades.

BRASILEIRO, Osmando Jesus

osmando.brasileiro2016@gmail.com

Possui Doutorado em Letras – UniRitter/UCS (2019); Mestrado em Letras – UniRitter (2014); Especialização em História: Cultura Urbana e Memória, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - 2006); Especialização em Novas Metodologias e Novas Abordagens para o Ensino da Língua Materna pela Faculdade Atual (FAAT - 2010); Licenciatura Plena em Letras: Habilitações em Português/Inglês e respectivas literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB – 2004); Atualmente é Professor da Rede Estadual de Ensino do Amapá – GEA, foi professor do curso de Letras da Faculdade de Macapá - FAMA, na qual lecionou as disciplinas: Literaturas Brasileira e Portuguesa, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Teoria da Literatura, Metodologia Científica dentre outras (2009-2012 e agosto de 2015 a julho de 2020). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Portuguesa. Possui experiência como tutor do Curso de Letras em EaD e como tutor da Universidade Aberta do Brasil - UAB - UNIFAP. Foi professor substituto de Literatura Brasileira e Portuguesa da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP - de outubro de 2016 a março de 2017. Áreas de interesse: Literaturas brasileira, portuguesa e africanas, teoria da literatura. Línguas Portuguesa e Latina. Ensino.

BRISOLARA, Valeria

valeriabrisolara@gmail.com

Possui Bacharelado em Letras com ênfase em tradução, Mestrado em Letras e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora da Escola da Indústria Criativa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) desde 2018, atuando nos Cursos de Letras, Direito e Relações Internacionais. Possui experiência em Ensino e Tradução de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, autoria e identidades. Foi membro do corpo docente permanente do Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais do Unilasalle (2008-2010). Foi professora titular no Centro Universitário Ritter dos Reis, atuando como docente e pesquisadora no curso de Letras e como docente permanente no Mestrado e Doutorado em Letras (2011-2017). É membro da Associação Brasileira dos Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI) e da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB). É membro da Editoria de Língua Estrangeira da *Bakhtiniana* Revista de Estudos do Discurso e do corpo editorial de várias revistas e editoras.

CABRAL, Éderson de Oliveira

eder108@yahoo.com.br

É Doutor em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade FEEVALE, com período sanduíche na Universidade de Bolonha - UNIBO (Itália), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Especialista em Língua Espanhola pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; Licenciado em Letras-Português/Espanhol pela UNISINOS. Possui experiência no ensino de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas literaturas.

CHAGAS, Nédilã Espindola

nedila.espindola.chagas@gmail.com

É graduada em Letras/Português e em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em PROEJA e em Gestão Educacional (UFSM), mestre em Linguística (UFSM) e doutoranda em Linguística na linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social (UFSM). Atuou como coordenadora pedagógica na

Educação de Jovens e Adultos- EJA. Atualmente, atua como professora no Curso Normal e no Ensino Básico Estadual e Municipal em Santa Maria-RS e desenvolve pesquisas que envolvem Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem com foco em Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional.

FRANCELINO, Pedro Farias

pedrofrancelino@yahoo.com.br

É Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui Pós-doutorado pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). É Professor Associado III do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística UFPB e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) dessa mesma instituição. Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística, desenvolvendo pesquisas nas seguintes perspectivas teórico-metodológicas: Teorias da Enunciação, Análise de Discurso, Teoria/Análise de Gêneros Discursivos e Leitura e Produção Textual. É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e do GT Estudos Bakhtinianos da ANPOLL.

FREITAS, Ernani Cesar de

ecesar@upf.br

É Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL (PUCRS); Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP/LAEL). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (RS) onde atua nas linhas de pesquisa: Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso; Leitura e Formação do Leitor. Membro efetivo e coordenador do Grupo de Trabalho (GT) Discurso, Trabalho e Ética vinculado à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Membro efetivo da Association Analyse des Discours de l'Amérique Latine (ADAL/Paris); da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED); da Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL).

KEMIAAC, Ludmila

ludmila_kemiac@hotmail.com

Possui graduação em Letras (2009) e mestrado em Linguagem e ensino (2011) pela Universidade Federal de Campina Grande. Doutora em Linguística (2019) pela Universidade Federal da Paraíba. É professora de Língua portuguesa e Leitura e produção de textos na Universidade Federal de Campina Grande, atuando no Centro de Educação e Saúde (CES-UFCG) desde 2011. Seus interesses de pesquisa incluem o discurso científico, o ensino de leitura e produção de textos acadêmicos – no âmbito da Análise dialógica da linguagem – e a Filosofia da Linguagem.

LIMA, Marília Dalva Teixeira de

mariliadlima@gmail.com

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2009), mestrado (2012) e doutorado (2019) em Linguística pela mesma instituição. É professora efetiva do componente de língua portuguesa da educação básica da prefeitura de João Pessoa e do Estado da Paraíba. Atua principalmente nos seguintes temas: enunciação, análise dialógica do discurso, riso e educação. É colaboradora do grupo de pesquisa GPLEI (Grupo de Pesquisa em Linguagem e Interação).

LÖBLER, Amanda Rampelotto

amandarampelotto@gmail.com

É Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana (UFN) e Licenciada em Letras - Português Literatura pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Atua como orientadora educacional e pedagógica na Universidade Franciscana (Santa Maria, RS).

MACHADO, Sonia Porto

sporto@sinos.net

Historiadora, formada pela UFSM - RS, é professora de História da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Terapeuta de Família formada pelo CAIF e estudante de Psicologia na IENH. Já colaborou com artigos em várias Revistas como Revista da Feevale, Revista Expressão Digital, Revista Liberato e em jornais com artigos sobre temas relacionados a Terapia de Família. Foi gestora na Fundação Liberato, em dois mandatos. Atualmente, participa de dois grupos de leitura e discussão de literatura, assim como grupos de estudo de História. Tem realizado lives de História, semanalmente, desde o início da pandemia.

MARQUES, Patricia Nascimento

patinmarques@gmail.com

Possui Bacharelado (2010) e Licenciatura Plena (2009) em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2017). cursou especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná (2016). Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Fanshawe College, Canadá, com financiamento CAPES (2019). Leciona desde 2012 na Prefeitura Municipal de São Paulo. Áreas de interesse: Currículo e Ensino de ciências.

MEDINA, Roberto

prof.medina@gmail.com

É escritor, tradutor, crítico literário e teatral, Doutor em Literatura e Teatro (Póslit-UnB), doutorando em Psicanálise (PPGpsiCC-UnB), professor de pós-graduação na *Fundação Brasileira de Teatro – FADM* (Direção Teatral) e de pós-graduação em *Estúdio f/508 de Fotografia – Unyleya* (A fotografia como suporte da imaginação). Áreas de pesquisa: Literatura, Teatro, Fotografia, Cinema e Psicanálise.

MÜGGE, Ernani

ernani@feevale.br

Possui Doutorado em Letras (UFRGS), com pós-doutorado em Cultura e Literatura (PNPD/CAPES). Pesquisador e professor no curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale). Coordena o projeto de pesquisa “Literatura brasileira contemporânea: espaço de ressonância da cultura”. Tem inúmeros artigos científicos e capítulos de livros publicados, a maioria voltada para a prática docente no âmbito da leitura e da literatura. Além disso, organizou vários livros em coautoria, dentre os quais destacam-se *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental* (2006) e *Texto literário: resposta ao desafio da formação de leitores* (2017). Tem três obras ficcionais publicadas: *Percalços* (2000), *Instantes* (2004) e *Pretérito (re)visitado* (2017).

PIAIA, Miquela

miquela.piaia@gmail.com

É graduada em Língua Estrangeira Inglês pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), possui especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas pela Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Realizou mestrado em Letras pela *Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, com pesquisa voltada para a área de acervos literários e micro-história*. É doutoranda em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo-RS (UPF), na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor. Professora de língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha *câmpus* Santo Augusto-RS onde coordena o projeto de ensino *Atelier de textos: práticas de multiletramento na escola* e o projeto de extensão *Fábrica de histórias: criando, contando e encantando*. Projetos esses que se relacionam às pesquisas que têm se dedicado à temática da multimodalidade, multiletramentos e sequências didáticas em práticas de leitura, escrita e oralidade em língua materna e estrangeira, utilizando gêneros discursivos.

PINHEIRO, Najara Ferrari

najaraferrari@gmail.com

É Doutora em Ciências da Comunicação (Unisinos), com Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Letras - Estudos Linguísticos (UFSM), Especialista em Letras (FIC), Licenciada em Letras - Português e Francês (FIC) e Bacharel em Comunicação Social, Relações Públicas (UFSM). É professora aposentada, atuou até 2019 na Universidade Franciscana (Santa Maria, RS) nos cursos de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens e Letras. Como pesquisadora, atua no GRPesq/CNPq Linguagem como prática social (UFSM) e trabalha principalmente com as seguintes teorias e temas: multimodalidade, análise crítica do discurso, análise do discurso multimodal, gramática do design visual sociosemiótica e discursos midiáticos.

QUEVEDO, Saigon

saigonque@hotmail.com

Possui graduação em Comunicação Visual pela Universidade Federal de Santa Maria (1987) e em Letras Português Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (1994). É especialista em Semiótica da Cultura (UFMT, 1996) e em Português e Literatura Brasileira (UNIFRA, 1999). É mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Maria (2004) e doutor em Estudos Linguísticos pelo programa UniRitter/UCS (2017) com a tese *Língua Portuguesa no Ensino Médio: uma proposta inscrita na teoria dos gêneros discursivos*. Além de já ter atuado como docente em escolas, cursos preparatórios para concursos e diversas universidades, atualmente é professor titular do Colégio Técnico Industrial (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria. Tem ampla experiência na área de Letras, com especial destaque ao ensino da língua materna e às questões que envolvem gramática e gêneros discursivos.

RABAIOLLI, Maristela

maristelarabaiolli@uol.com.br

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Luterana do Brasil/ULBRA (2004), Especialização em Estudos Linguísticos do Texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2005), e Mestrado em Letras/Educação pela UNIRITTER/Laureate International Universities (2016). Atualmente, é professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e leciona na EMEF Porto Alegre. Trabalha também como avaliadora das redações do ENEM e do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Letras, atuando com língua portuguesa, redação e linguística textual. Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Fanshawe College, Canadá, com financiamento CAPES (2019).

RAMOS, Paulo Roberto de Souza

pauloroberto.souzaramos@gmail.com

É tradutor e professor efetivo de língua inglesa, com incursões pela língua portuguesa, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Possui graduação em Letras (Bacharelado – Tradução Inglês/Português) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); especialização em Teoria do Jornalismo e Comunicação de Massa (1997) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestrado em Letras - Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2001) e doutorado em Estudos da Linguagem nas linhas Lexicografia, Terminologia e Tradução e Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2019). Iniciou sua atuação no ensino superior em 1996 na agora Universidade La Salle em Canoas-RS. Trabalhou de 2002 a 2004 no Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como professor substituto e foi professor efetivo de inglês da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua, principalmente, nas seguintes áreas: ensino de língua inglesa, ensino de português como língua estrangeira, fonética e fonologia, pronúncia, literaturas de língua inglesa. Seus artigos e capítulos de livros mais recentes são resultados de pesquisas em Fonolexicografia e Estudos da Tradução.

Vera Lúcia PIRES (org.)
Graziela Frainer KNOLL (org.)
Ana Paula BENCHIMOL
Osmando Jesus BRASILEIRO
Valeria BRISOLARA
Éderson de Oliveira CABRAL
Nédilã Espindola CHAGAS
Pedro Farias FRANCELINO
Ernani Cesar de FREITAS
Ludmila KEMIAK
Marília Dalva Teixeira de LIMA
Amanda Rampelotto LÖBLER
Sonia Porto MACHADO
Patrícia Nascimento MARQUES
Roberto MEDINA
Ernani MÜGGE
Miquela PIAIA
Najara Ferrari PINHEIRO
Saigon QUEVEDO
Maristela RABAIOLLI
Paulo Roberto de Souza RAMOS

Linguagens e práticas discursivas

leituras plurais em tempos de pandemia



ISBN 978-65-5869-835-1



9 786558 690351 >